

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

TÓTH EDIT

**PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE A RENDSZERSZINTŰ
MÉRÉSEKRŐL ÉS AZOK TANÍTÁSI FOLYAMATRA
GYAKOROLT HATÁSÁRÓL**

PhD-értekezés

Témavezető:
Csapó Benő DSc



Szeged
2014

BEVEZETÉS.....	4
1. RENDSZERSZINTŰ ÉRTÉKELÉS AZ OKTATÁSFEJLESZTÉS TÁMOGATÁSÁBAN.....	7
1.1. Alapfogalmak.....	7
1.2. A nemzetközi mérési programok hatása az országos értékelési rendszerek formálódására	8
1.3. A tanulóiteljesítmény-mérések szerepének növekedése az államok oktatási rendszerének értékelésében	11
1.4. A rendszerszintű mérési programok két kiemelt célja.....	14
1.4.1. A teljesítménymérések növekvő szerepe az iskolák elszámoltathatóságában	15
1.4.2. A tanulók teszteredményeinek felhasználása a döntéshozatal támogatásában	16
2. ELSZÁMOLTATHATÓSÁG A KÖZOKTATÁSBAN.....	19
2.1. Az elszámoltathatóság meghatározása, a definícióalkotás problémái	19
2.2. Az elszámoltathatóság típusai.....	20
2.3. Teljesítmény alapú elszámoltathatóság	24
2.4. Az iskolák eredményességének vizsgálata	27
3. TANULÓITELJESÍTMÉNY-MÉRÉSEKEN ALAPULÓ ÖSZTÖNZÉS ÉS KÖVETKEZMÉNYEI.....	31
3.1. A megbízó-ügynök elmélet.....	31
3.2. A nyilvánosság ereje és az explicit ösztönzés	34
3.3. Vizsgálatok az elszámoltathatóság tanulói teljesítményre gyakorolt hatásairól..	38
3.4. Az elszámoltathatóság hatása az osztálytermi folyamatokra.....	41
4. AZ ELSZÁMOLTATHATÓSÁG HAZAI JELLEMZŐI.....	47
4.1. Minőségértékelés a közoktatásban 1984 előtt és után	47
4.1.1. Minőségértékelés 1984 előtt	47
4.1.2. Decentralizáció az oktatásirányításban	48
4.2. A mérési szakértelem alakulása az iskolákban; a megyei pedagógiai intézetek szerepe	50
4.3. A hazai mérési-értékelési rendszer formálódása – rendszerszintű mérési előzmények.....	51
4.4. A magyarországi mérési-értékelési rendszer főbb jellemzői.....	53
4.4.1. Diagnosztikus célú készség- és képességmérések	54
4.4.2. Az Országos kompetenciamérés	55
4.5. Vizsgálatok a hazai mérési-értékelési rendszer működéséről.....	59
5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT KERETEI, CÉLKITŰZÉSEI.....	62
5.1. Célkitűzések, kutatási kérdések, hipotézisek	62
5.2. A választott kutatási módszerek indoklása	66
6. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI.....	68
6.1. A kérdőíves vizsgálat módszerei	68
6.1.1. A minta kialakítása	68
6.1.2. A minta jellemzői.....	69
6.1.3. A kutatásban alkalmazott kérdőív.....	71

6.1.4. A vizsgálat lebonyolítása	77
6.2. Az interjú vizsgálat módszerei	77
6.2.1. A minta kialakítása és a minta jellemzői	77
6.2.2. Az interjú kérdéssora	79
6.2.3. A vizsgálat lebonyolítása	79
6.2.4. Az adatelemzés módszerei	80
7. A HAZAI MÉRÉSI-ÉRTÉKELÉSI RENDSZER MEGÍTÉLÉSE A PEDAGÓGUSOK VISSZAJELZÉSEI ALAPJÁN.....	82
7.1. A pedagógusok rendszerszintű teljesítménymérésekkel kapcsolatos vélekedései	83
7.2. A különböző felmérések miatt érzékelt nyomás	87
7.3. A kompetenciamérések eredményességében érdekelték nyomás- gyakorlásának érzékelése	91
7.4. Mérési-értékelési rendszerünk hatása a tanítási folyamatra a pedagógusok válaszai alapján.....	95
7.4.1. Változások a pedagógusok tanítási gyakorlatában	95
7.4.2. A tanítási gyakorlat változását befolyásoló néhány tényező vizsgálata	102
7.5. A kompetenciamérésekre való felkészülés jellemzői a pedagógusok visszajelzése alapján	107
7.5.1. Felkészülési stratégiák az OKKM-re és az OKM-re	107
7.5.2. A kompetenciamérésre való célzott felkészítésre fordított idő.....	111
7.5.3. A kompetenciamérés eredményei és a tanítási gyakorlat változása közötti összefüggések	114
7.6. A rendszerszintű mérések eredményeinek értelmezésével és megbízhatóságával kapcsolatos tanári vélekedések.....	115
8. A PEDAGÓGUSINTERJÚK EREDMÉNYEI	119
8.1. A mérési információk felhasználása a különböző érdekelték körében a pedagógusok meglátása szerint	119
8.2. Az OKKM és az OKM hatása az osztálytermi munkára	125
8.2.1. Az OKKM hatása az osztálytermi munkára	125
8.2.2. Az OKM hatása az osztálytermi munkára	129
8.3. Az OKM eredményeinek felhasználása az iskolákban.....	135
ÖSSZEGZÉS.....	138
Az eredmények összefoglalása	138
Az eredmények hasznosíthatósága	144
Az eredmények általánosíthatóságának korlátai	145
További kutatási feladatok.....	145
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	147
IRODALOM.....	148
ÁBRÁK JEGYZÉKE	161
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	162
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	164
MELLÉKLETEK.....	165

BEVEZETÉS

Az elmúlt másfél évtizedben rendszeressé váltak a nemzetközi szervezetek által működtetett felmérések, illetve számos állam reformintézkedéseiben kaptak kiemelt szerepet a nemzeti pedagógiai értékelési programok az oktatási rendszer fejlesztésének eszközeként. A fejlett országokban az oktatási rendszerek teljesítményének elégtelenségére adott válaszként a reformokban megmutatkozott az a kormányzati igény, hogy az oktatás eredményességét az oktatás kimenete, a tanulók tudása felől közelítsék meg, és az iskolákat ezek alapján számoltassák el a rájuk bízott erőforrások hatékony felhasználásáért. Mindemelllett a mérési-értékelési programok azt célozták, hogy a mérés koncepciója, a mérési információk révén támogassák az oktatás intézményi szintű fejlesztését, a tanítási-tanulási folyamatot (Looney, 2011).

A mérés-értékelési programok az oktatási rendszer eredményességének, hatékonyságának javításához a mérési információk visszacsatolása révén tudnak hozzájárulni. Az értékelés akkor tudja betölteni fejlesztő funkcióját, ha a mérési eredményekből létrehozott tudás hozzáférhetővé válik azok számára, akiket leginkább érint – iskolák, pedagógusok –, illetve abban az esetben, ha ők fel is használják ezeket az információkat a döntéshozatal során. Ahhoz, hogy a mérések funkciójukat minél hatékonyabban betöltsék, szükség van fejlesztő kutatásokra, melyek információkat szolgáltatnak a mérésekből származó eredmények visszacsatolásának hatásairól és ezek ismeretében az adott mérési program továbbfejleszthető.

Magyarország a kezdetektől részt vesz az IEA és az OECD vizsgálataiban, a kétezres évek óta folyamatosan fejleszti nemzeti pedagógiai értékelési programját. Ennek meghatározó eleme az Országos kompetenciamérés, mely a 2007–2008-as tanévtől a hazai intézményi elszámoltathatóság eszköze lett (2006. évi LXXI. tv.).

Több évtizedes nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésünkre – főként az angolszász országokból – a mérés-értékelési programok és az ezeken alapuló elszámoltathatósági rendszerek működéséről, ugyanakkor alig vannak kutatásokkal alátámasztott, megbízható hazai adataink. A vizsgálatokat hazai kontextusban is szükséges elvégezni nemcsak azért, mert a nemzeti pedagógiai értékelési programok az egyes országokban különböző időpontokban és eltérő formában kerültek be az oktatásba, hanem azért is, mert ezek jellemzőit és hatásmechanizmusát befolyásolják az adott ország kulturális, társadalmi, oktatási (pl. pedagógiai értékelési kultúra, az oktatás elszámoltathatóságának hagyományos gyakorlatai) sajátosságai. Az egyes országokban bevezetett programok működésével kapcsolatos tapasztalatok, vizsgálatával összefüggő elméleti keretek, módszerek jó alapot szolgáltatnak további kutatások koncepcióinak kialakításához és hipotézisek megfogalmazásához.

A dolgozatban az elszámoltathatóság fogalmi keretében értelmezve azt a problémát vizsgáltuk, hogy a rendszerszintű mérésekből keletkezett információk és az azokból létrehozott tudás megjelenik-e az iskolákban, a pedagógusok hogyan értelmezik a mérési szituációkat és a hozzájuk eljutó mérési információkat. E témával kapcsolatban korábban alig végeztek hazai felméréseket, így a vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak a hazai mérési-értékelési rendszer optimalizációjához és a pedagógusképzés és -

továbbképzés pedagógiai értékeléssel kapcsolatos témaköreinek megtervezéséhez, a pedagógusok alaposabb felkészítéséhez.

A disszertációban bemutatott empirikus vizsgálat célja az volt, hogy általános és középiskolában tanító pedagógusok körében vizsgáljuk a rendszerszintű mérések elfogadottságával kapcsolatos tanári nézeteket, továbbá a mérések tanítási folyamatra gyakorolt hatását, a tanulás eredményességében érdekeltek nyomásgyakorlását és annak értelmezését valamint ezek összefüggéseit. A probléma feltárásához, a nemzetközi felmérésekhez igazodva, többféle módszert alkalmaztunk: kérdőívet és interjút.

A disszertáció első egysége a kutatási problémáról szól, annak elméleti hátterét foglaltuk össze három fejezetben. Az elsőben a nemzeti mérési-értékelési rendszerek formálódását meghatározó néhány tényezőre mutatunk rá, valamint a mérési programok működtetésének két oktatáspolitikai mozgatórugójára, az oktatás elszámoltathatóságára és az ehhez szorosan kapcsolódó adatvezérelt döntéshozatalra. A második fejezetben az elszámoltathatóság fogalmi kereteit ismertetjük, különös tekintettel a teszt alapú elszámoltathatóság sajátosságait. A harmadik fejezet témája a tanulóitелjesítmény-mérésekhez kapcsolt ösztönzés hatásmechanizmusainak vizsgálata a megbízó-ügynök dilemmán keresztül. Rámutatunk a teljesítmény alapú ösztönzés tanulói eredményességre és a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt lehetséges hatásaira; kiemeljük a nem megfelelően kialakított vagy bevezetett ösztönzőprogramokra adott intézményi, tanári reakciókat más hazai és nemzetközi kutatási eredmények alapján.

A negyedik fejezetben a hazánkban ma működő mérési-értékelési rendszer jellemzőit, illetve a kialakulását befolyásoló oktatáspolitikai tényezőket és a rendszerszintű mérési előzményeket ismertetjük, ami szervesen kapcsolódik az első három fejezethez, az ott írtak adják a hazai rendszer értelmezési keretét. E fejezetben célunk a hazai vonatkozású, a mérési-értékelési rendszer működésével kapcsolatban végzett kutatások eredményeinek áttekintése.

Az ötödik fejezetben foglaljuk össze az empirikus kutatási téma relevanciáját, ismertetjük az egyes vizsgálatok célját, kérdéseit, hipotéziseit. A hatodik fejezetben a két empirikus vizsgálat mintavételezési eljárását, mérőeszközét és a vizsgálatok megvalósításának folyamatát mutatjuk be. A hetedik és a nyolcadik fejezet tartalmazza a két vizsgálat eredményeit. A hazai mérési értékelési rendszert, kiemelten az Országos készség- és képességmérést (OKKM), illetve az Országos kompetenciamérést (OKM) a pedagógusok visszajelzésein keresztül vizsgáljuk. Az első, kérdőíves vizsgálatban az általános és középiskolában tanító pedagógusok vélekedéseit, reakcióit, tapasztalatait tárjuk fel a rendszerszintű mérések, kiemelten az OKM és az OKKM néhány jellemzőjével kapcsolatban. A vizsgálat során elsődleges célunk az volt, hogy általános képet kapjunk a különböző iskolaszinteken tanító pedagógusok vélekedéséről a mérések elfogadottságával, hasznosságával kapcsolatban, az eredményesség érdekében tapasztalt külső nyomás mértékéről, illetve a mérések mindennapi pedagógiai munkára gyakorolt hatásáról. Célunk volt továbbá feltárni azokat a tanári és intézményi jellemzőket, amelyek befolyásolhatják a pedagógusok vélekedéseit, tapasztalatait és tanítási gyakorlatát. A második, kvalitatív vizsgálatnál célunk a kérdőívben kapott válaszok mögötti motívumok feltárása volt az OKKM-mel és az OKM-mel kapcsolatban. E visszacsatolási körből származó információk alapján választ kaphatunk arra, hogy a

vizsgált mérésekkel közvetlen kapcsolatban álló pedagógusok hogyan érzékelik a mérések tanításra gyakorolt hatását, a mérések tétjét. Vizsgálataink alap kutatások, melyek alkalmasak további vizsgálatok tárgyának kijelölésére, jól használhatók jövőbeni kutatási kérdések, hipotézisek megfogalmazásához. Az értekezés az eredmények összegzésével, az eredmények hasznosíthatóságával, valamint az általánosíthatóság korlátaival és a további kutatási lehetőségek bemutatásával zárul.

A fejezetek közül többnek részét képezi a kutatás folyamatában – önállóan és másokkal – publikált tanulmány. A teljesítmény alapú elszámoltathatóság leírásával foglalkozó írás az Iskolakultúrában (Tóth, 2010a), az általános iskolai tanárok mérésekkel kapcsolatos attitűdjét összefoglaló munka a Magyar Pedagógia folyóiratban (Tóth, 2011) jelent meg. Az elszámoltathatóság ösztönzési aspektusait bemutató írás (Tóth, 2013a) egy tanulmánykötet része. A kompetenciamérés tanítási folyamatra gyakorolt hatásával foglalkozó tanulmány az Iskolakultúrában jelenik meg (Tóth és Sipos, 2014). Az eredményeket számos nemzetközi (Tóth és Csapó, 2011a; Tóth és Csapó, 2011b; Tóth és Hódi, 2014) és hazai (Tóth és Csapó, 2008; Tóth, 2010b; Tóth és Csapó, 2010; Tóth és Kinyó, 2011; Tóth és Hricsovinyi, 2013; Tóth és Tóth, 2014; Tóth és Hricsovinyi, 2014) konferencián is bemutattuk.

1. RENDSZERSZINTŰ ÉRTÉKELÉS AZ OKTATÁSFEJLESZTÉS TÁMOGATÁSÁBAN

A közoktatás fejlesztésére az elmúlt másfél évtizedben mind a nemzetközi szervezetek, mind az egyes államok jelentős figyelmet fordítottak. Számos nemzetközi program indult például a Gazdasági Fejlesztési és Együttműködési Szervezet (OECD) és az Európai Unió irányításával, illetve az egyes államokban is az oktatás hatékonyságának javítására. Ezekben jelentős hangsúlyt kapott a tanulók tudásának rendszerszintű mérésére. A nemzeti mérési-értékelési programoknak az oktatási rendszer szabályozásában való felértékelődése és formálódása nem független a politikai irányzatoktól, a társadalmi-gazdasági folyamatoktól, a történelmi korszakoktól, illetve az uralkodó neveléstudományi irányzatoktól és nemzetközi hatásoktól sem.

Jelen fejezetben bemutatjuk a két legjelentősebb nemzetközi mérési program főbb jellemzőit, rámutatunk arra, hogy ezek milyen hatást gyakoroltak a nemzeti értékelési programok formálódására. Mivel a tanulók teszteken elért eredményeit figyelembe vevő elszámoltathatósági rendszerek működése az angolszász országokban bír jelentősebb történelmi hagyományokkal, releváns működési tapasztalatokkal, ezért az angolszász országok példáján keresztül ismertetjük a rendszerszintű mérési programok szerepének növekedését az oktatási rendszer szabályozásában. Ezt követően a rendszerszintű mérési programok működtetésének meghatározó oktatáspolitikai céljaira mutatunk rá. Mindezek előtt röviden bemutatjuk azokat a fogalmakat (mérés, értékelés, standardizált teszt, eredmény, eredményesség, hatékonyság) és kapcsolatukat, amelyekre munkánk során támaszkodtunk, elméleti keretet adva mind a méréseknek, mind az eredmények értelmezésének. A fogalmak részletes szakirodalmi feltárása nem célja a munkának.

1.1. Alapfogalmak

A mérés (*measurement*) és az értékelés fogalmát gyakran használja a szakirodalom és a gyakorlat szinonimaként, azonban ezek más-más jelentéssel bírnak. Báthory (2000) az értékelés részfolyamataként tekint a mérésre: az adatgyűjtés egy módja, az adatok kvantifikációja. Wilson (2005) meghatározásában a mérés számok megfigyelt kategóriákhoz való rendelését jelenti. Értekezésünkben ebben az értelemben használjuk a kifejezést. A magyar értékelés szót az angol nyelvű neveléstudományi szakirodalom főként a „*measurement*”, az „*assessment*” és az „*evaluation*” fogalmakkal írja le. Az angol nyelvű szakirodalom az „*assessment*” és az „*evalutaion*” fogalmaknak jelentésbeli különbséget tulajdonít. A mérés eredményeként létrejött információk eszközül szolgálnak az értékeléshez, mely során egy előre meghatározott cél érdekében megvalósított tevékenység hatását vizsgáljuk. Az értékelés (*assessment*) például Rosenkvist (2010. 7. o.) megfogalmazásában „a tanulás egyes céljaihoz kötődő tanulói

teljesítményekről szóló bizonyítékok (adatok) gyűjtése, azokról történő állásfoglalás és ítéletalkotás.”. Az értékelés ilyen értelemben elsősorban a tanulói teljesítményekre vonatkozik, számszerűsített adatok alapján történik.

A szakirodalom az oktatási rendszer „magasabb” szintjeinek értékelésére az „*evaluation*” fogalmat használja. Az értékelés „*evaluation*” jelentése a tanítás-tanulás folyamatához kapcsolódó rendszerekről, programokról, anyagokról, eljárásokról történő adatgyűjtés, állásfoglalás és ítéletalkotás (Harlen, 2007). Weiss (2005. 29. o.) meghatározásában az értékelés „a programok vagy szakmapolitikák működésének és/vagy eredményeinek egy kimondott vagy kimondatlan normához mért szisztematikus vizsgálata, aminek a program vagy a szakmapolitikák javítása a célja”. Dolgozatunkban az értékelés e két értelmezését használjuk.

Az oktatási rendszer teljesítményének vizsgálatához számos forrásból gyűjtött adatok felhasználhatók, ilyenek a standardizált tesztek adatai is. A standardizált tesztek alatt olyan teszteket értünk, amelyek feladatai, felvételi eljárásai (az adatgyűjtés körülményei) és pontozási szabályai standardizáltak (Hamilton és Stecher, 2002). Mindez azt jelenti, hogy a tesztek minden közoktatási intézményben egységes feltételrendszerhez, pontozási eljáráshoz és adatértelmezéshez kötöttek, fejlesztésüket külső szakértők végzik.

Báthory (2000) szerint az oktatási rendszer hatékonysága az oktatási rendszer kibocsátásával írható le, a kibocsátás mennyiségi és minőségi mutatóin keresztül jellemezhető. Mennyiségi információkat statisztikai adatokból kaphatunk a kibocsátásról, ilyen például a tankötelezettség teljesítésének mértéke. A hatékonyság minőségi aspektusa a tanulási eredményekben fejezhető ki. A hatékonyság ezen megközelítése a hazai neveléstudományi szakirodalomban gyakran összemosódik az eredményesség fogalmával. Ugyanakkor dolgozatunkban a hatékonyság fogalmát a ráfordítások és az eredmények egymás közötti viszonyában értelmezzük. A két fogalomértelmezés között a különbség a ráfordítások figyelembe vételének hangsúlyozásában nyilvánul meg. Az eredmény tágabb értelemben valamely (oktatási) program, folyamat kimenetét jelenti (Weiss, 2005). A kimenet megragadható a tanulók tudásában, például standardizált tesztekkel mért tudásával. Az iskolák eredményessége Horn és Sinka (2006. 341. o.) megfogalmazásában: az az iskola eredményes, „amelyik azonos kiindulópontból magasabb oktatási kimenetet (*educational outcome*) tud elérni, azaz adottságait, erőforrásait figyelembe véve ér el relatíve magas teljesítményt.”.

1.2. A nemzetközi mérési programok hatása az országos értékelési rendszerek formálódására

Az alfejezet célja bemutatni az IEA-mérések, a PISA-vizsgálatok valamint az OECD és az EU oktatási indikátorprogramjának néhány aspektusát. Úgy véljük, ezek hatása kimutatható a nemzeti értékelési programokra.

Az oktatás eredményességének, a tanulói teljesítmények nemzetközi összehasonlítását lehetővé tevő mérések közül ma a Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága (*Association for the Evaluation of Educational*

Achievement, IEA) és az OECD mérési programjai közül a PISA (*Programme for International Student Assessment*) bírnak legnagyobb hatással. A nemzetközi rendszerszintű értékelés történetében mérföldkönek számított az IEA első matematikavizsgálata – *First International Mathematics Study* – 1964-ben. A szervezet létrejöttéhez és első méréseinek megszervezéséhez nagyban hozzájárult a Szputnyik-sokk, aminek hatására a nyugati államok kormányzatai egyre sürgetőbbnek ítélték az oktatási rendszerek eredményességének felülvizsgálatát, a természettudományos és a matematikaoktatás reformját (Goldring és Berends, 2009). Ezt a felmérést 1970–1971-ben a *The Six Subject Survey* követte, melyben hét területen mérték a tanulók tudását, többek között olvasásból, ám kiemelt területe a természettudomány volt. Hosszabb szünet után a matematikatudás és a természettudományos tudás vizsgálatára legközelebb az 1980-as években került sor. A felméréssorozat az 1990-es évek méréseitől kezdve vált rendszeressé: a *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) 1995-től négyévente vizsgálja a 4. és a 8. évfolyamos tanulók matematika- és természettudományos tudását, míg a *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2001-től ötévente a 4. évfolyamosok szövegértését (l. http://www.iea.nl/brief_history.html).

Az IEA mérései a közel fél évszázad alatt jelentősen változtak mind a mérés céljait, mind a mérésben résztvevők körét és a mérés tartalmát illetően. Báthory (2003) szerint az alapítók az első felmérést feltáró vizsgálatnak tervezték, azt a kérdést helyezve a középpontba, hogy a nyelvi, kulturális különbségek lehetővé teszik-e egy nyelvi összehasonlító vizsgálat kivitelezését. Az IEA-hoz csatlakozó államok a tantervek, oktatási módszerek, valamint a tantervek megvalósulásának összehasonlítását tűzték ki célul. Az 1960-as évek végén az oktatási rendszerek hatékonyságának objektív megítélése iránti érdeklődés vezette az IEA méréseit, amit a fejlett országokban jelentős ráfordításokkal lezajlott oktatási expanzió generált (Báthory, 2003), ugyanis a XX. század második felében megjelenő tudásintenzív iparágak, a gyorsan változó gazdasági környezet megnövelte a munkaerő általános műveltségével, képezhetőségével szembeni elvárásokat, és számos országban vált általános igénnyé a középiskola elvégzése (Csapó, 2011).

A vizsgálatok lehetőséget adtak nemcsak a makroszintű összehasonlításokra, hanem a különböző tanulói, intézményi háttértényezők hatásának oktatási teljesítményre gyakorolt hatásának vizsgálatára is. Így a mérés tantárgy-pedagógiai célok megvalósulásának támogatását is szolgálta a tantárgyi követelmények és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat feltárásával (B. Németh, Korom és Nagy L.-né, 2012). Először az IEA végzett – a második matematika felmérés (*Second International Mathematics Study, SIMS*) keretében – a nemzetközi mérések történetében kérdőíves vizsgálatokat a tanárok, az iskolavezetők, a tantervek készítői körében, majd az eredményeket felhasználták a tanulók eredményeinek elemzéséhez (Csíkos és Vidákovich, 2012).

Az IEA-vizsgálatok harmadik nagy hulláma az 1990-es évek közepén már beépítette tudáskonceptiójába a kognitív forradalom eredményeit. A tantárgytudásmérés hangsúlya némiképp csökkent, és az alkalmazható, társadalmilag hasznos tudás mérése felé fordultak. A mérési koncepció kialakítására a gazdasági, a pszichológiai és

a kormányzati szempontok együttes figyelembe vétele, összekapcsolása volt jellemző. Az IEA mérései kutatás-módszertani szempontból is példaadók voltak, a TIMSS-mérés volt például az első nemzetközi mérés, amiben modern tesztelméleti módszereket alkalmaztak (Martin és Kelly, 1997). A tanulók teljesítményét és a feladatok nehézségparamétereit egy közös skálán helyezték el, ennek átlaga 500, szórása 100 volt (a modern tesztelmélet társadalomtudományi alkalmazásáról l. Molnár, 2013).

A XX. század végén az oktatás feladatainak újraértékelése, az iskolában elsajátítandó tudás újragondolása jellemezte az oktatáspolitikát (Csapó, 2004a). Egyre szélesebb körben ismerték fel a tudás gazdasági értékét, melyre eklatáns bizonyíték az OECD, a világ legfejlettebb gazdaságait tömörítő társaság 2000-ben elindított felméréssorozata, a PISA. Nemcsak azért, mert egy alapvetően gazdasági orientációjú szervezet működteti a mérést, hanem annak újszerű tudásértelmezése miatt is. A mérés a 15 éves tanulók szövegértését, matematikai és természettudományos műveltségét vizsgálja hároméves ciklusokban. Továbbá mindig kijelölnek egy innovatív területet, például a digitálisszöveg-értést (2009) vagy a dinamikus komplex problémamegoldást (2012). Emellett a PISA egyéb, a társadalomban való eligazodáshoz fontos területeket vizsgál (pl. pénzügyi műveltség), felhívva a figyelmet azok fontosságára.

A PISA elméleti keretei olyan tudáskonceptiót vázolnak, amely az elsajátított tudás alkalmazására helyezi a hangsúlyt (l. OECD, 1999; OECD, 2009a). Erre a tudásformára a *literacy* (műveltség) kifejezést használják, ami valamilyen társadalmilag hasznos/értékes tudást jelöl, az adott kultúrában releváns készségek, képességek, ismeretek összességéként definiálják (Csapó, 2004b). A program központi törekvése, hogy a tanulók azon jellemzőiről gyűjtsön információkat, amelyek a későbbi életszakaszokban, különösképpen a munkavállalás során, általánosabb értelemben az élethosszig tartó tanulás szempontjából relevánsak (l. OECD, 1999; OECD, 2009a). Bár az IEA-vizsgálat tudáskonceptiója is a kognitív tudományoknak és a mérési eredményeknek köszönhetően a hétköznapi életben alkalmazható tudás felé mozdult el, alapvetően tantervi alapú maradt. A PISA-felméréssorozat, többek között, ezért jelentett új korszakot a mérés-értékelésben. Csíkos és Vidákovich (2012) rámutat arra, hogy kialakulni látszik a két mérési program között egyfajta munkamegosztás, ami hosszabb távon két korosztály mentén osztaná fel a nemzetközi tudásmérések világát. Több ország hozta meg azt a döntést, hogy részt vesznek az IEA 4. évfolyamos méréseiben és a PISA-vizsgálatokban egyaránt.

A 2001-ben közzétett PISA-eredmények nagy erővel hatottak számos állam oktatáspolitikájára, részben a tudás, az eredményesség értelmezése, részben a korábban az IEA-mérésekben kialakított teljesítménysorrend jelentős átrajzolódása miatt (Lannert, 2006). Kiváló példa erre Németország, ahol a 2000-es PISA-vizsgálatokon elért gyenge eredmények rámutattak az oktatási rendszer tartalmi és szerkezeti elmaradottságára, majd széles társadalmi konszenzus mellett szövetségi szinten megkezdték az oktatási rendszer fejlesztését; standardokat dolgoztak ki, és ezekre alapozva indították el külső mérési-értékelési programjukat. A reformok középpontjában az oktatás tudományos alapjainak kialakítása, a kutatási eredmények széles körű felhasználása állt (Csapó, 2008).

Számos globális szervezet, az OECD, az UNESCO, a Világbank is gyűjt és tesz hozzáférhetővé nemzeti oktatási adatokat oktatásügyi indikátorprogramok keretében. Ezek elsősorban az oktatásirányítást és a közvélemény tájékoztatását célozzák mennyiségi és minőségi információk gyűjtésével (pl. pedagógusok jellemzői, az oktatás finanszírozásának sajátosságai). Kezdetben az UNESCO, az általa indított ISCED-rendszer, ma az OECD működtet olyan indikátorprogramot (*Indicators of Education Systems; 1. Handbook of International Education Indicators*, 1993), melynek segítségével a nemzeti oktatási rendszerek teljesítménye, a rendszerekben zajló folyamatok megragadhatók és nemzetközi szinten összehasonlíthatók (OECD, 1993). Az OECD az indikátorfejlesztés és az adatgyűjtés eredményét 1996-tól évente publikálja (l. *Education at a Glance; Educational Policy Analysis*).

A globális szervezetek mellett az Európai Unió is kialakított és működtet indikátorprogramot. Az Unió 1998-ban az oktatási miniszterek prágai találkozáján hozott döntést egy indikátorrendszer kidolgozásáról, ami lehetővé teszi az oktatási rendszerek uniós szintű értékelését. E rendszer kialakítása (European Commission, 2000) az egyik első lépés volt az oktatás közösségi szintű koordinációja felé vezető úton. A kidolgozott indikátorok felhasználásával készülnek például jelentések a lisszaboni folyamat eredményeiről. Kovács (2004) szerint ezek az indikátorok amellet, hogy az objektivitás igényével mutatják be a változásokat, a tapasztalatok szerint tematizálják a politikai párbeszédet és számonkérhetővé, kommunikálhatóvá teszik az elvárásokat.

A nemzetközi mérések jelentős hatást gyakoroltak az egyes államok oktatására, a nemzetközi összehasonlításban láttatott eredmények reformkezdemenyvezések és intézkedések foganatosításához adtak érveket (Halász, 2011). Számos országban – hazánkban is – a nemzetközi mérések hozzájárultak a mérési-értékelési kultúra fejlesztéséhez, egyáltalán a pedagógiában/neveléstudományban az értékelés, az összehasonlító vizsgálatok legitimálásához. A mérések tartalmi kerete, módszertana, eredményközlése számos ország számára adott mintát empirikus kutatások megtervezéséhez, illetve a mérések eredményességének értelmezése hatást gyakorol a tanítás tartalmára.

1.3. A tanulóiteljesítmény-mérések szerepének növekedése az államok oktatási rendszerének értékelésében

A rendszerszintű mérések szerepe az oktatási rendszer szabályozásában az angolszász országokban – főként az Egyesült Államokban, ám Angliában, Kanadában is – jelentős múltra tekint vissza. Az ezekben az országokban összegyűjtött tapasztalatok alapján ismertek az elszámoltathatósági rendszerek jellemző problémái és az azokra adott válaszok. Ezek felhasználhatók az utóbbi évtizedben számos gazdaságilag fejlett országban kialakított országos mérési programok finomhangolásában. Ebben az alfejezetben a nemzeti értékelési programok felértékelődéséhez vezető fontosnak ítélt tényezőkre mutatunk rá, kiemelt figyelmet szentelve az angolszász országoknak.

Mind az Egyesült Államokban, mind Angliában a nagymintás, rendszerszintű felmérések alkalmazásának kezdetei az 1960-as évek közepére nyúlnak vissza.

Megjelenésük nem független az angolszász országok iskolarendszereinek sajátosságaitól; jellemzően központilag kevésbé szabályozottak, nincsenek – vagy hosszú ideig nem voltak – központi tantervek, az iskolakörzetek, az iskolák és a pedagógusok jelentős szakmai szabadságot élveznek. Így a mérési-értékelési programoknak jelentős a szerepük a tartalmi, módszertani szabályozásban is.

Az Egyesült Államokban 1965-ben életbe lépett közoktatási törvény (*Elementary and Secondary Education Act*) előirányzott az alacsony jövedelmű családok gyermekei számára egy kompenzációs programot – *Title I program* –, és előírta a program hatékonyságának értékelését, amihez felhasználtak kimeneti, tanulóiteljesítmény-adatokat is. *Worthen* és *Sanders* (1973) szerint ezzel teremtették meg az Egyesült Államokban az oktatás értékelésének területét (*Shepard*, 2008). Az amerikai oktatáskutatókat tömörítő szervezet, az AERA monográfiasorozatot indított az értékelés legújabb eredményeinek rendszerezése érdekében, de számos teszteléssel foglalkozó szervezet is ekkor alakult (*Shepard*, 2008). Ebben az időben végezte vizsgálatait *Coleman* az USA oktatási rendszerében megmutatkozó esélyegyenlőtlenségek feltárására (*Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood és Weinfeld*, 1966) mintegy 600 000 tanuló bevonásával.

Az 1960-as évek végén az Egyesült Államokban szövetségi szinten elindított *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) mérések elsősorban leíró céllal jöttek létre, hozzájárulva az oktatási rendszerben jelen lévő problémák feltárásához, bemutatásához. E mérések mutattak rá arra, hogy az iskolarendszer nem biztosítja a tanulók számára a tudás minimális szintű elsajátítását sem, továbbá ráirányították a figyelmet a bevándorlók gyenge eredményeire, a különböző etnikumhoz tartozók közötti jelentős teljesítménybeli különbségekre (*Hamilton és Koretz*, 2002).

A *Title I* és a NAEP-mérések által feltárt problémák hatására számos államban indítottak el kötelező mérési programokat, amelyek keretében minimumkövetelményeket, teljesítménystandardokat határoztak meg. A mérések eredményeit nem az adott mérésben részt vevő tanulócsoport átlagához, hanem egy elvárt kritériumhoz hasonlították. Az 1970-es évek végére 33 állam vezetett be vagy a felsőbb évfolyamba lépés, vagy a bizonyítvány megszerzésének feltételül minimumkompetencia-teszteket (*Pipho*, 1978). Ezek a mérések jelentősen befolyásolták a tanítási-tanulási folyamatot azáltal, hogy azok tartalmi keretei pontosan meghatározták azt a tudást, ami egy-egy évfolyamon elvárt a tanulóktól adott tudásterületen a továbblépéshez (*Hamilton és Koretz*, 2002). A szakirodalom ezt a jelenséget értékelés által vezérelt oktatásnak nevezi: amit és ahogyan mérnek, az meghatározza a tanítási és az osztálytermi értékelési folyamatot.

Az IEA második matematikavizsgálatán elért gyenge eredmények, illetve az ázsiai versenytársak látványos eredményei hívták fel a figyelmet arra, hogy az USA oktatási rendszere nem segíti kellőképpen tanulóit a nemzetközi szinten versenyképes tudás megszerzéséhez. A *Nation at Risk: The Imperative for Education Reform* című jelentéssel (1983) a *Reagan* által vezetett kormányzat idején elindult egy reformfolyamat az oktatásban, aminek eredményeképpen az amerikai tanulók mára a nemzetközi felmérések középmezőnyébe kerültek (l. *OECD*, 2001, 2004, 2013). A jelentés erősen eredményességszemléletű volt, és bár nem fogalmazta meg azt, hogy az

iskoláknak elszámoltathatósági programot kell kidolgozniuk, azonban nyilvánvalóvá tette számonkérhetőségük szükségességét (Wong és Nicotera, 2007). A jelentés eredményvezérelt szemlélete fordulópontot jelentett a teljesítménytesztek felhasználásának céljaiban: új célként jelent meg az elszámoltathatóság (Linn, 2008).

A 2001. évi *No Child Left Behind* (a törvény értékeléséről magyarul: Kinney, 2006) közoktatási törvény, ami az 1965-ös törvény megújítása, az oktatás reformjának középpontjába a mérés-értékelést állította. A törvény szövetségi szinten írta elő minden állam összes 3–8. évfolyamos tanulójának tesztelését annak feltárására, hogyan teljesítik az állam által előírt standardokat a matematika, a szövegértés és a természettudomány területén. Minden állam számára előírták a képességstandardok és az azok mérésére alkalmas program kidolgozását, illetve a mérések kivitelezését. A mérések a beavatkozást igénylő körzetek, oktatási intézmények azonosítását célozták, egyben az intézményi és körzeti szintű elszámoltathatóság alapját képezték.

Az Egyesült Királyságban az egyik első rendszerszintű felmérést az alapfokú oktatás jellemzésére és a középfokba való átmenet problémáinak feltárására végezték el az 1960-as évek közepén (*Children and their Primary Schools – Plowden-jelentés*, 1967). Az 1970-es évek közepétől 10 éven át működő mérési program 11 és 15 éves tanulók reprezentatív mintáján igyekezett a tanulási körülményekből adódó teljesítménybeli különbségeket feltárni, különösen nagy gondot fordítottak a gyengén teljesítő tanulók eredményeinek részletes elemzésére. Az eredményeket mind a kormányzat, mind a helyi adminisztráció, az iskolák felhasználhatták (Eurydice, 2009). Az 1970-es évek óta húzódó tantervi problémákat orvosló első központi alaptantervet elfogadó 1988-as törvénnyel az egyes tantervi szakaszok végén kötelezővé tették az országos tesztelést. Az 1990-es évek elején Anglia is elindította a teljes körű, standardizált tesztelésen alapuló mérési programját, hogy ezáltal biztosítsa az intézményi szintű eredmények nyilvánosságát. Az 1998-as *National Literacy Strategy*, majd egy évvel később a *National Numeracy Strategy* az oktatás egésze és az iskolák számára teljesítménycélok elérését írta elő az országos tesztelésen szövegértés és matematika területén, tovább erősítve az elszámoltathatóság jelentőségét.

Angliát megelőzve elsőként Franciaország indított el minden tanulóra kiterjedő standardizált mérési programot Európában. Ezek a mérések az intézményi szintű önértékelés, az intézményi fejlesztés támogatását célozták, éppen ezért a mérési eredményeket az intézmények számára csatolták vissza, a nyilvánosság számára nem tették hozzáférhetővé. Az ezredforduló környékén mind több állam vezetett be standardizált teszteken alapuló nemzeti mérési-értékelési programokat (pl. Németország, Olaszország). Számos állam oktatáspolitikájára hatással voltak a nemzetközi mérések eredményei, illetve a mérések koncepciója (pl. Dánia, Németország).

Az 1990-es években érte el az európai integráció azt a szintet, amelyen szükségessé vált a közpolitikák közösségi szintű koordinációja. A disszertáció témáját érintő közös minőségpolitikai elvek kidolgozása az 1990-es évek végétől folyt az államok szakértőinek bevonásával, majd az Európai Parlament és az oktatási miniszterek tanácsa 2001-ben közös ajánlást adott ki az iskolai minőségértékelésről (2001/166/EC). Az ajánlásban megfogalmazták a tanulást és az iskolai munka javítását

szolgáló iskolai önértékelés és a külső értékelés közötti egyensúlyra való törekvés szükségességét, valamint a külső értékelés fejlesztését „annak érdekében, hogy az módszertani segítséget nyújtson az iskolai önértékelés számára és olyan külső képet nyújtson az iskolának, amely bátorítja a folyamatos fejlesztést, biztosítva azt, hogy ez ne szorítkozzék egyszerűen csak adminisztratív ellenőrzésre.” (2001/166/EC). Az Európai Unió számos államot késztetett arra, hogy nemzeti szintű tanulóiteljesítménymérési programot dolgozzon ki. Ugyanakkor a tagállamok egy részében – Magyarországon is – már az ajánlást megelőzően is szerepet játszottak az abban megfogalmazott alapelvek a minőségértékelési rendszer kialakításában. Azt azonban nehéz megmutatni, hogy az egyes államok minőségértékelési programjában az oktatási rendszer belső fejlődésének eredményeként vagy más tagállamok gyakorlatának átvétele miatt, illetve az uniós politika eredményeként jelentek-e meg az ajánlásban megfogalmazott alapelvek (Halász, 2006).

A tanulóiteljesítmény-mérések jelentőségét az oktatási rendszer szabályozásában jól jelzi az OECD (2012) 35 oktatási rendszerre (ebből 29 OECD-tagállam) kiterjedő vizsgálata. Ennek eredményei alapján 30 országban van rendszeres rendszerszintű teljesítménymérés legalább egy-két tudásterületre kiterjedően: az ISCED II. szintjén 21 államban, a III. szinten 29, a IV. szinten 11 országban. S ahogyan arra a 2007-ben megjelent (a PISA-vizsgálatokban legjobban teljesítő országok oktatási rendszereinek sikerességét, az ennek hátterében meglévő tényezőket, okokat bemutató) McKinsey-jelentés (Barber és Mourshed, 2007) is rámutat, a hatékony oktatási rendszerek hatékony külső mérési-értékelési programokat működtetnek, amelyek egyik eleme a tanulók tudásának rendszerszintű mérése. A 2010-ben közreadott második jelentés arra mutat rá, hogy az ezredforduló után azok az országok, amelyek jelentősen javítottak eredményeiken, azok olyan oktatási reformokat indítottak el, amelyekben meghatározó szerepet kapott a tanulóiteljesítmény-mérési rendszerének fejlesztése (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010).

1.4. A rendszerszintű mérési programok két kiemelt célja

A ma működő rendszerszintű mérési-értékelési programok számos céllal, összetett célrendszerrel rendelkeznek. Looney (2011) szerint az OECD-tagállamokat a közpolitika szintjén a mérés-értékelés fejlesztésében ma három fontosabb szándék vezérli: (1) az elszámoltathatóság, (2) az intézményi és a rendszerszintű fejlesztés támogatása – a döntéshozatal támogatása, valamint (3) a tanulás támogatását szolgáló osztálytermi alapú formatív értékelés. Az államok jellemzően a külső mérési-értékelési programok céljaként vagy az elszámoltathatóságot, vagy az intézményi és a rendszerszintű fejlesztést jelölik meg. Mindkettő az oktatási rendszer fejlesztésére irányul, azonban a változás előidézésének hajtóerejében különböznek. Az elszámoltathatóság esetében explicit vagy implicit ösztönzők segítségével idézhető elő a változás, míg az intézményi és rendszerszintű támogatást célként kitűző rendszerekben a hangsúly az összegyűjtött információk felhasználásán van, a mérési eredmények a teljesítmény javításának eszközeként szolgálnak.

1.4.1. A teljesítménymérések növekvő szerepe az iskolák elszámoltathatóságában

Az elszámoltathatóság az elmúlt két évtizedben átfogó oktatási reformok meghatározó részeként kapott szerepet az egyes államok oktatási rendszereiben a külső mérési-értékelési programok bevezetésével szoros összefüggésben. Előtérbe kerülése következménye annak a fejlett országok többségében megjelenő trendnek, miszerint egyre nagyobb hangsúlyt kap a közsféra egyes szektoraiban a hatékonyság és az eredményesség kérdése, valamint teljesítményének ezen szempontú mérése (*OECD*, 2008a, 2008b). A közoktatásban az elszámoltathatóság erősítése mellett szólt az az aggodalom is, hogy az egyes iskolák teljesítményében nagyfokú a heterogenitás, és a különböző, például etnikai alapon, szocio-ökonomiai státusz szerinti részcsoportok között jelentős különbségek mutathatók ki a teljesítményben (*OECD*, 2007). A világ legjobban működő oktatási rendszereit elemző *McKinsey*-jelentés (*Barber és Mourshed*, 2007) rávilágított arra, hogy az OECD-országok az elmúlt évtizedekben jelentősen növelték az oktatásra fordított kiadásokat, új oktatási programokat indítottak el, ennek ellenére számos országban nem javult az oktatási rendszer teljesítménye, sőt volt, amelyikben romlott.

A közoktatás szabályozása az 1960-as évektől kezdődően a gazdaságilag fejlett országok legtöbbjében jellemzően direkt úton történt, az erőforrásokra, a bemenetre és a folyamatokra irányult. Az oktatáspolitikai irányítói hagyományosan az oktatás eredményességének megítéléséhez az oktatási ráfordításokat vették figyelembe (pl. az egy pedagógusra jutó tanulók száma, a pedagógusoktól elvárt szakmai képesítés, az osztálylétszám) abból a feltételezésből kiindulva, hogy a megfelelő mennyiségű forrás önmagában biztosítja az oktatási rendszer eredményes működését (*Hanushek és Raymond*, 2002). Az oktatás szereplőinek számonkérése főképp szabályozó mechanizmusokon keresztül történt. Például törvények szabályozták az intézmények működésének körülményeit, a követendő gyakorlatot, a használatos tankönyveket (*Kirst*, 1990; *Weiss*, 2005). A szabályozások viszonylag kevés információn alapuló döntések eredményei voltak, a döntéshozók mégis valószínűsítették – különösen egy reformidőszak elején –, hogy azok a javulás irányába hatnak (l. *Linn*, 2005).

Ugyanakkor az iskolai erőforrások megváltoztatása, az oktatásra fordított kiadások növelése mellett a tanulók teljesítménye sok esetben elmaradt a várttól. Az 1990-es évektől a gyenge oktatási teljesítmények vagy az eredmények stagnálása az oktatáspolitikai figyelmét egyre inkább a ráfordítások összetételére, felhasználására és az általuk kiváltott eredmény vizsgálatára, vagyis a kimenetre irányította (ilyen például egy korosztályon belül az érettségizett tanulók aránya vagy a tesztekkel mért tudása). Az új, kormányzati szinten értelmezett indirekt szabályozó keret az eredményeket emelte a középpontba, ugyanakkor az iskolák jelentős szakmai szabadságot kaptak abban, hogyan kívánják azt elérni. E szabályozás alapelve szerint a nyilvános ellenőrzés, az eredményekről való beszámolás kötelezettsége megújulást, versenyt indukál az oktatási intézményekben és az intézmények között, így növekedést idéz elő a teljesítményekben (*Hanushek és Raymond*, 2002). Az oktatáspolitikai (kormányzati) mellett más érintettek igénye is növekedett az iránt, hogy ne csak az elvégzett tevékenységekről álljanak rendelkezésre rendszerszintű információk, hanem arról is, az elvégzett tevékenység

mennyiben járult hozzá a jobb eredményekhez a megfogalmazott célkitűzések tükrében (Faubert, 2009).

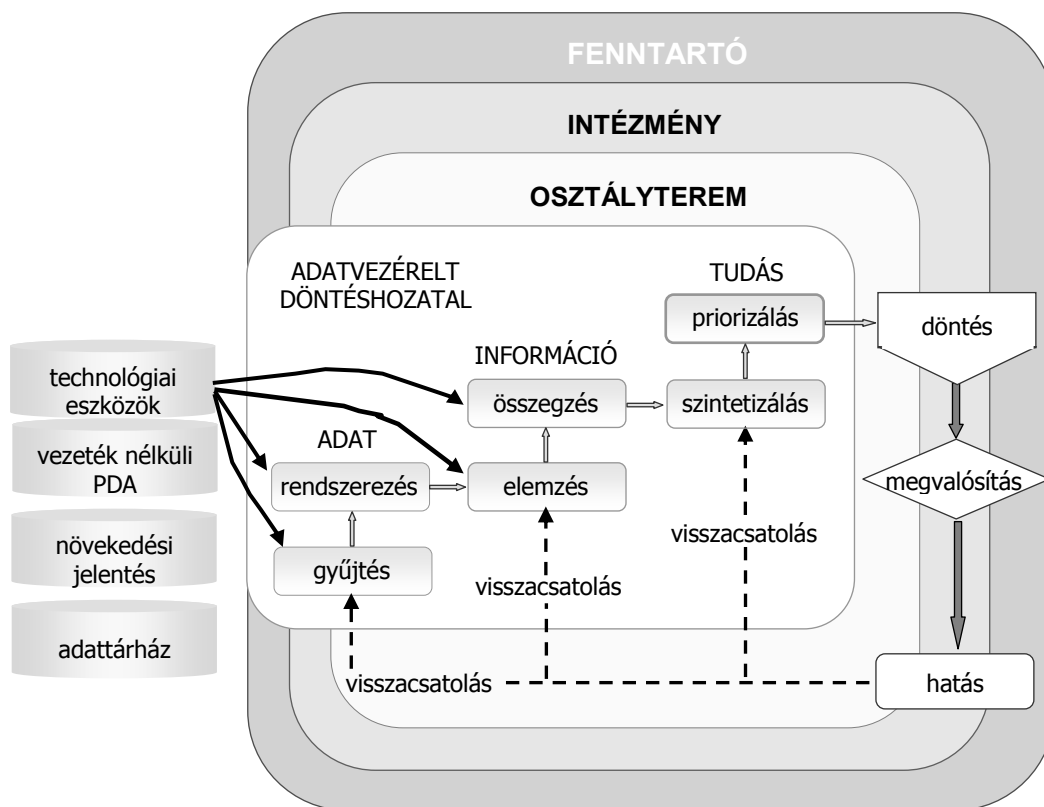
Mindemellett nemcsak az oktatáspolitikai figyelmé fordult a kimenet felé, hanem az oktatás szereplőie is (főként a tanároknak, az intézményvezetésnek, a fenntartóknak), akik azon túl, hogy összehasonlító adatokhoz jutottak az oktatás kimenetéről, az ezekre alapozott ösztönzőrendszerek változását és az eredmények miatti felelősség szintjének megváltozását is megtapasztalták. A kimenet előtérbe helyezésével megváltozott a személyes és a kollektív felelősségérzet a tanulók tudását illetően (Stecher és Kirby, 2004). Az iskolázottság és a szakmai tapasztalatokat figyelembe vevő bérezési rendszer mellett több államban is bevezettek különböző teljesítménymutatókat – esetenként tanulói teljesítményekből származó információkat – figyelembe vevő bérezési rendszereket (ezekről részletesen l. OECD, 2009b; Hout és Elliott, 2011; Lannert, 2008, Varga, 2010).

1.4.2. A tanulók teszteredményeinek felhasználása a döntéshozatal támogatásában

Az évezred elején kezdetben az Egyesült Államokban, mára már az Európai Unió közösségi oktatáspolitikájában is megkerülhetetlen a tényekre alapozott oktatáspolitikai (*evidence based educational policy*) paradigmája. A kifejezés arra utal, hogy az oktatás fejlődését szolgáló döntéseket tudományos kutatások eredményeire támaszkodva hozzák meg, a döntések csak olyan változtatásokat támogatnak, amelyek eredményessége empirikus kutatásokkal bizonyított (magyarul l. Halász, 2009). A széles körű információkra alapozott döntéshozatal az oktatás különböző szintjein is hangsúlyt kapott. A NCLB-törvény például előírta a tanárok számára, hogy az állami standardizált felmérésekkel gyűjtött adatokat szisztematikusan elemezzék és az eredményeket felhasználják oktatási döntéseik meghozatalához (Mandinach, 2012). A *Recovery and Reinvestment Act* (2009) a bizonyítékokra alapozott politikaalkotás mellett az adatok felhasználásának fontosságát emelte ki a politika és a gyakorlat tájékoztatásában, döntéseikben való felhasználásában azzal, hogy jelentős forrásokat biztosít az államok technológia alapú infrastruktúrájának fejlesztéséhez, amelyek az adatvezérelt döntéshozatal támogatják a különböző ágazati politikákban, így az oktatásban is. Az adatvezérelt döntéshozatal (*data driven decision making*) nem új jelenség, de a folyamat rendszerbe foglalására és automatizálására most fektetnek igazán hangsúlyt (Mandinach, 2012). Ma igen sok technológiai eszköz és adat segíti a döntéshozatalt, például elérhető adatbázisok, online elemzőszoftverek. Ezt jól példázza Wayman, Cho és Johnston (2007) Wyoming államban végzett vizsgálata, mely szerint van olyan iskolakörzet, amelyben több mint 80 különböző felhasználói program és eszköz áll az iskolák rendelkezésére döntéseik meghozatalához. Ilyenek az adattárházak, tanulói információs rendszerek, a pedagógusok számára a diagnosztikus értékelést lehetővé tevő programok és eszközök. Méltán nehezedik egyre nagyobb nyomás a pedagógusokra, intézményvezetőkre, fenntartókra a kormányzatok és a nyilvánosság részéről, hogy felhasználják ezeket az adatokat munkájuk során. Ugyanakkor Mandinach (2012) rámutatott arra, hogy a rendelkezésre álló eszközök, információk bővülésével az Egyesült Államokban nem járt együtt a tanárok felkészítése

az adatok gyűjtésére, elemzésére és interpretálására, tehát arra, hogy ezek az információk ténylegesen segíteni tudják a tanári munkát.

Az adatvezérelt döntéshozatal kifejezés arra utal, hogy az oktatási rendszer szereplői a különböző döntéshozatali szinteken a tanároktól, az intézményvezetőkön át a fenntartókig szisztematikusan adatokat gyűjtenek különböző forrásokból, és ezeket feldolgozzák, elemzik, majd ezekre alapozva hozzák meg a tanulás eredményességét szolgáló döntéseiket (Marsh, Pane és Hamilton, 2006). Az oktatási rendszer különböző szintjein lévő döntéshozók számára más-más adatok lehetnek fontosak (például egy fenntartó a költség-hatékonysági döntésekhez vagy az iskolák közötti forráselosztáshoz, míg a tanár az osztálytermi folyamatok tervezéséhez igényel adatokat). A döntéshozatal támogatásához felhasználhatók az oktatás bemenetéről (pl. források, tanulók demográfiai jellemzői), folyamatáról (pl. pénzügyi működés, alkalmazott értékelési gyakorlatok, oktatási módszerek) és kimenetéről (pl. lemorzsolódás, rendszerszintű méréseken elért tanulói eredmények) és a szereplők elégedettségéről, attitűdjéről (pl. tanárok, tanulók, szülők, adófizetők) gyűjtött adatok. Az adatvezérelt döntéshozatal gyakran idézett folyamatleírását/folyamatát Mandinach, Honey, Light és Brunner (2008) foglalta össze (1. ábra).



1. ábra

Az adatvezérelt döntéshozatal folyamata (Mandinach, Honey, Light és Brunner, 2008)

A folyamat arra a kontinuumra épül, amelyben a felhasználó az adatok információkká, majd ezeket tudássá alakítja. Az adatok szintjén történik a különböző forrásokból származó információk gyűjtése és rendszerezése. Az adatgyűjtés az első

lépés az adatvezérelt döntéshozatal folyamatában. Például a tanárok összegyűjtik a tanulói portfóliókat, házi feladatokat és más, a tanulói teljesítményt tükröző adatokat. Ezeket ki lehet egészíteni tanulói háttéradatokkal. Ezután az adatok rendszerezése történik annak érdekében, hogy értelmezni lehessen őket. Mindazonáltal az adatok ezen a szinten olyan nyers entitásoknak tekinthetők, amelyek önmagukban léteznek, nem rendelkeznek semmilyen kontextussal. Információ az adatok válogatásával, feldolgozásával nyerhető, értelmet mindig kontextusban kap. Az információ létrehozásának szintjén történik a kontextusba helyezett adatok elemzése és összegzése (például a tanuló teljesítményében megjelenő változás vizsgálata, itemszintű adatelemzések, teljesítménymintázatok keresése a gyengeségek azonosítására, azon pontok meghatározása, ahol szükséges a beavatkozás). Az elemzés és összegzés révén a nyers számok állításokká konvertálhatók, majd a hasznosnak ítélt és a jövőbeni cselekvés alapjául szolgáló információk tudássá szerveződnek. A harmadik szinten a tudásalkotás, vagyis az információk szintetizálása és rangsorolása történik. Az információk szintetizálása előkészíti a döntéshozatalt arról, milyen beavatkozásra van szükség. A különböző információk rendezése, rangsorolása segít a szükséges lépések megértésében és elérésében, meghatározza, milyen lépéseket kell megtenni. Ezután történik a döntéshozatal, a döntés megvalósítása és hatásának vizsgálata. Az 1. ábra rámutat arra is, hogy e keretrendszerben az adatok hierarchikus szerveződésűek; az adatáramlás kiindulópontja az osztályterem. A visszacsatolás és értelmezés történhet osztálytermi, intézményi és területi szinten.

Az adatvezérelt döntéshozatal az információelmélet fogalmainak alkalmazásával, azokat középpontba téve közelíti meg a pedagógiai értékelést. Rámutat az adatok széles körén alapuló döntéshozatal fontosságára és összetettségére. Ahhoz, hogy a pedagógusok a különböző forrásokból, kiemelten a mérési-értékelési programokból származó információkat fel tudják dolgozni, munkájukra, eredményeikre folyamatosan reflektálni tudjanak, szükséges, hogy a mérésekből származó információkat értelmezni tudják, képesek legyenek azokat tudássá alakítani.

2. ELSZÁMOLTATHATÓSÁG A KÖZOKTATÁSBAN

A szakirodalom alapján az elszámoltathatóság tág fogalomnak tekinthető, melynek számos elméleti modellje ismert. Az egyes államokban működő elszámoltathatósági rendszerek ezen modellek működési mechanizmusainak kombinációjaként írhatók le. E fejezet célja, hogy a szakirodalom alapján bemutassuk az elszámoltathatóság definícióalkotásának problémakörét, a jellemző elszámoltathatósági modelleket, kiemelten a tanulóiteljesítmény-mérések eredményein alapuló intézményi elszámoltathatóság főbb sajátosságait. A fejezetben a tanulóiteljesítmény-mérésen alapuló intézményi elszámoltathatósági rendszerek egyes elemeit részletesen ismertetjük.

2.1. Az elszámoltathatóság meghatározása, a definícióalkotás problémái

Az elszámoltathatóságnak a neveléstudományi szakirodalomban számos definíciója ismert, illetve több tanulmány használja e fogalmat annak meghatározása, értelmezése nélkül. A fogalom az 1970-es évektől van jelen a neveléstudományi szakirodalomban, meghatározásáról és a definiálás nehézségeiről az elsők között *Levin* (1974) írt. *Levin* szerint a fogalom erősen kontextusfüggő, értelmezése alapvetően függ attól, ki/mi az elszámoltatás egysége (pl. tanuló, iskola), és melyik az a terület, amelyben értelmezni kívánjuk (pl. oktatás, egészségügy).

Wagner (1989) az *Accountability in Education. A Philosophical Inquiry* című munkájában az elszámoltathatóság fogalmának meghatározásakor *Wittgenstein* azon megfigyelésére hivatkozik, miszerint vannak olyan terminuszok, amelyek annyira szerteágazóak, hogy nem határozható meg egy olyan definíciójuk, amely magában foglalná a fogalom jelentését. Ez nem jelenti azt, hogy nincs értelme definiálni az elszámoltathatóságot, s ha nem is határozzuk meg pontosan, mit takar a fogalom, de a tartalma behatárolható az adott kontextusban.

Az elszámoltathatóság fogalmára gyakran tekintenek úgy, hogy az nyelvileg, a szó morfológiai és szemantikai alapértelmezéséből fakadóan világos, mindenki számára közel egyértelmű, éppen ezért nem szentelnek szót részletes leírására. *Radó* (2007) az elszámoltathatóság definíciójának szakirodalmi feltárásakor arra a megállapításra jutott, hogy a hagyományos akadémiai eljárás a rendelkezésre álló szakirodalom hatalmas terjedelme miatt nem vezet sikerre. Éppen ezért a különböző meghatározások mögött álló kérdések disztillátumának összeállítását tartja célravezetőnek, mivel ez lehetővé teszi az elszámoltathatóságról való strukturált gondolkodást.

Frink és *Klimoski* (2004) szerint az elszámoltathatóság definíciói általában két, jól körülhatárolható témakör köré rendeződnek. Az egyik a kontextus, az adott szituáció résztvevői, míg a másik az értékelés, illetve az azon alapuló visszacsatolás valamely

formája. Az első témakör az interperszonális kontextust érinti, középpontjában két teljesen elkülönülő szerepkört betöltő személy áll. Az egyiket gyakran ügynöknek (*agent*) nevezik. Az ügynök az a személy, akit egy másik személy értékel. Az elszámoltathatóságban a másik személy vagy csoport a megbízó (*audience* vagy *principle*), akinek oka van arra, hogy az ügynököt megfigyelje és értékelje (pl. adófizető, fenntartó, szülő).

A második témakör azon tevékenységeket tartalmazza, amelyeket az elszámoltathatóság elemeinek tekintünk: az ügynökök megfigyelésével és értékelésével kapcsolatos tevékenységek. Annak érdekében, hogy az értékelés az ügynök viselkedésre hatással legyen, léteznie kell egy jutalmazó vagy büntető rendszernek, amely az ügynök számára az értékelést jelentéssel bíró entitásként reprezentálja. Az elszámoltathatóság explicit jelenléte megragadható a szervezeti politikában is, mindemellett implicit módon is jelen van a társadalmi normák és elvárások formájában. A megbízó-ügynök kapcsolat jellemzőit részletesen a 3.1. fejezetben tárgyaljuk.

Lewitt, Janta és Wegrich (2008) rámutat arra, hogy az elszámoltathatóságnak van egy felelősségre irányuló megközelítése, sőt kezdetben inkább a beszámolás és a felelősségvállalás aspektusa volt jellemző. Az elszámoltathatóság e szerint a megközelítés szerint az egyének és szervezetek tetteikért más emberek és szervezetek irányában vállalt felelőssége. Az elszámoltathatóság szinonimájaként használatos fogalmak között gyakran szerepel az átláthatóság, felelősségre vonhatóság, jelentéstételi kötelezettséggel bírás.

A szakirodalom jelentős része a definícióalkotás helyett az elszámoltathatóságot általában négy kérdés megválaszolásán keresztül közelíti meg, azokat ezek mentén csoportosítja. *Wagner* (1989) szerint az elszámoltathatóságnak azt kell tisztáznia, milyen szintű a beszámolás; ki számol el kinek; kik vonják felelősségre a közoktatási rendszert; mi az elszámolás tartalma és milyen következményekkel jár a beszámoltatás (magyarul l. *Kozma*, 1999). A következőkben a *Wagner* által megfogalmazott négy kérdés mentén jellemezzük az elszámoltathatósági rendszerek típusait.

2.2. Az elszámoltathatóság típusai

Az elszámoltathatóságnak számos modelljével találkozunk a szakirodalomban. A tipológiák többsége megkülönbözteti a politikai, a jogi, a szakmai, a bürokratikus, a piaci elszámoltathatóságot, illetve a kétezres évektől külön modellként említik a teszt alapú elszámoltathatóságot. A típusok közötti különbségek az elszámoltathatósági rendszer szereplői közötti relációkban ragadhatók meg, másrészt azon információk körében, amelyek szükségesek az elszámoltatott fél viselkedésének megítéléséhez.

Becker, Eraut és Knight (1981) az egyik legkorábbi tipológia szerzői. Megkülönböztették a morális, a szakmai és a szerződéses elszámoltathatóságot, a kategorizálás alapja a megbízók csoportjai. A tanárok elszámolási kötelezettséggel tartoznak a tanulók, szülők felé, ennek eszközeként a morális elszámoltathatóságot jelölték meg, továbbá a kollégáik, a szakmai közösség és saját maguk felé, erre utal a szakmai elszámoltathatóság, illetve a munkaadójuk, az oktatáspolitiká felé, ezt

szerződéses elszámoltathatóságnak nevezték. *Kogan* (1986) az oktatási rendszerek kontrolljának három formáját határozta meg: (1) állami vagy közösségi, (2) szakmai és (3) fogyasztói kontroll. Az egyik gyakran idézett tipológia *Darling-Hammond* és *Arscher* (1991), akik öt kategóriát határoztak meg: a politikai, a jogi, a bürokratikus, a szakmai és a piaci elszámoltathatóságot. *Adams és Kirst* (1999) ezt a morális elszámoltathatósággal egészítették ki.

Leithwood (2001) egy általános kategorizációt adott a lehetséges vezetési stílusokat figyelembe véve a különböző országokban működő elszámoltathatósági rendszerek működésének vizsgálata alapján. Ezek alapján négy modellt különböztet meg: a piaci, a szakmai, a decentralizált és a menedzsment szemléletet érvényesítő elszámoltathatóságot. Szerinte a standardizált tesztek mind a négy modell eszközül szolgálnak, hiszen például a szülőknek az iskolaválasztáshoz, az intézményvezetőknek a pedagógusok munkájának megítéléséhez alapvető információul szolgálnak.

Stecher és Kirby (2004) a kétezres évek elején működő elszámoltathatósági modellek négy típusát különítette el: a teszt alapú, a bürokratikus, a piaci és a szakmai elszámoltathatóságot. A továbbiakban a szakirodalom alapján röviden jellemezzük az egyes modelleket. A modellek legfontosabb jellemzőit az 1. táblázatban foglaljuk össze.

A bürokratikus vagy közigazgatási elszámoltathatóság (*bureaucratic, organisational* – *Levitt és mtsai* (2008); *administrative* – *O'Day és Smith*, 1993) struktúráját hierarchikus szerkezet, az alá- és fölérendeltségi viszonyok, számos standardizált tevékenység és a szabályszerűség jellemzi (*Stecher és Kirby*, 2004). A célokat a hierarchia felső fokán állók jelölik ki, és az alsóbb szinteken fordítják le azokat például költségvetési kiadásokra, konkrét cselekvési tervekre. A tanárok például konkrét szabályok, leírások (pl. tantervek, ütemtervek, kézikönyvek, tankönyvek) szerint végzik munkájukat, arról számoltathatók el, megvalósították-e a számukra előírt tantervi célokat, elvégezték-e a kijelölt feladatokat, mennyiben követték az előírásokat. Ez a modell a szakmai függetlenség jelentős korlátozásával jár együtt (*Darling-Hammond és Ascher*, 1991). Az ezredfordulóig a fejlett országok legtöbbjében az elszámoltathatóságnak ez a formája volt a meghatározó.

A politikai elszámoltatás modelljében a politikai hatalom a demokratikus kontroll eszközeit használja fel a kormányzat, a politikusok, a közigazgatás egyes szintjein megválasztott tisztségviselők hatalmának, munkájának befolyásolására és kikényszerítésére (*Lewitt és mtsai*, 2008), ezért igen érzékeny a választók, megbízók igényeire. Az elszámoltatás „miértje” lehet például az oktatásra fordított kiadások elosztása, mértékének meghatározása, az alaptanterv elkészítése, bevezetése. Ugyanakkor a közelvárás megfogalmazásának pontatlansága, az eltérő igényű, pluralista közösségek érdekeinek való megfelelés nehézsége, a különböző lobbik akadályozhatják az ilyen típusú elszámoltathatóság biztosítását (*Levitt és mtsai*, 2008). *Darling-Hammond és Ascher* (1991) a politikai elszámoltatás hátrányaiként említik, hogy egyrészt a politikai érdekek miatt a kisebbségek jogai nem feltétlenül érvényesülnek, másrészt a választóknak alapesetben 4-5 évenként, vagy azok kinevezésének lejártakor van lehetősége a döntéshozók döntéseinek helyességét megítélni.

A jogi (*legal*) elszámoltathatóság esetében a törvények, rendeletek, szabályok betartatásán keresztül történik az ágensek elszámoltatása. Formális keretek között minden szereplő panasszal élhet, ha vélelmezi, hogy jogai sérültek, jogorvoslatra van lehetősége. A jogok és kötelezettségek pontosan definiáltak, hivatalos dokumentumokban megfogalmazottak, és ez adja a rendszer merevségét, rugalmatlanságát, ebből kifolyólag magas költségigényét. Ugyanakkor éppen a pontosan megfogalmazott szabályok, előírások biztosítják a kiszámíthatóságot (*Levitt és mtsai, 2008*). A jogorvoslat lehetősége miatt szankcionálásra, büntetésekre támaszkodik, a feleket egymással szembenállónak tekinti (*Darling-Hammond és Ascher, 1991*).

1. táblázat. Néhány elszámoltathatósági modell főbb jellemzői

Elszámoltat-hatósági modell	Kit számoltat-nak el?	Ki felé kell elszámolni?	Miért kell elszámolni?	Mi a célok nem teljesítésének/teljesülésének következménye?
Teljesítmény vagy teszt alapú	iskola/ iskolakörzet	állam, központi kormányzat	tanulók teljesítményének növelése	egyre súlyosbodó szankciók (pl. tanuló más intézménybe történő átirányítása, iskola átszervezés)
Közigazgatási	iskola/ iskolakörzet	állam	előírásoknak, szabályoknak való megfelelés	szankciók, mint akkreditáció visszavonása, az intézményvezetés vagy tanárok elbocsátása
Szakmai	tanár	szakmai csoport / szervezet	szakmai elvárásoknak való megfelelés	szakmai szankciók: pl. képesítésről szóló oklevél visszavonása
Piaci	iskola	szülők	standardoknak, filozófiai, vallási, tanulók nevelésével kapcsolatos normáknak való megfelelés	tanulók elvesztése, amely bevételvesztéssel, végül gazdasági csőddel jár
Politikai	választott képviselők	választók	választók elvárásainak való megfelelés	leváltás, mandátum visszavonása, nem meghosszabbítása
Morális	tanárok	tanárok, szülők, szakmai szervezetek	szakma belső elvárásainak, pedagógus belső elvárásainak való megfelelés	szakmai szankciók, érintettek bizalomvesztése

Forrás: az első négy modell esetében *Stecher és Kirby, 2004*; a többi saját leírás a szakirodalom alapján

A szakmai elszámoltathatóság esetén a pedagógus kliensorientált és szaktudás alapú elszámoltatása a szakma belső normáin keresztül történik (*Darling-Hammond, 1988*). A szakmán belül kialakított gyakorlaton alapul a kollégák által végzett ellenőrzés. Biztosított a szakmai függetlenség, önállóság amiatt, mert a modell támogatói szerint a kliensek változó igényeire leginkább a velük közvetlen kapcsolatban lévő tanárok tudnak reagálni. *Darling-Hammond és Ascher (1991)* szerint a kliensorientált, szakmai tudáson alapuló gyakorlat és az egyéni tanulói szükségletek túl komplexek ahhoz, hogy konkrét előírásokat lehessen megfogalmazni a különböző

esetek megoldására. A szakmai elszámoltathatósági rendszerek a tanárok és az egyéb személyzet képzésére, kiválasztására és értékelésükre helyezi a hangsúlyt, folyamatosan támogatja őket szakmai tudásuk gyarapodásában. A tanároknak időközönként számot kell adniuk felkészültségükről, beszámolni szakmai fejlődésükről, vizsgákon kell részt venniük (l. az Egyesült Államokban működő *Educational Testing Service* vagy a *National Board of Educational Testing Standards*).

A morális elszámoltathatóságot gyakran együtt kezelik a szakmai elszámoltathatósággal (l. erről *Firestone*, 1994). A fő különbség a kettő között az, hogy a különböző szakmai standardok mennyire internalizáltak. A morális elszámoltathatóság belső értékekre, helyesnek ítélt viselkedési szabályokra épít, gyakran valamilyen szakmai szervezet által kiadott etikai kódexhez kötött. A modell azt tételezi, hogy a tanárok elkötelezettek a diákok, szülők és a többi érdekelt irányába, legjobb tudásuk szerint a tanulók érdekeit figyelembe véve cselekednek. A morális elszámoltathatósági modellek jelentős mértékben építenek a tanárok szakmai felkészültségére, ítélőképességére, erkölcsi értékrendjére, arra, hogy az érdekelték jelentős bizalommal vannak a pedagógusok, iskolák iránt (*Levitt és mtsai*, 2008).

A piaci elszámoltathatósági modellek alkalmazásakor azt feltételezzük, hogy az oktatási rendszert a kereslet és a kínálat törvényei befolyásolják. A piaci elszámoltathatósági rendszerekben juttathatók érvényre leginkább a kliensek jogai, ez érzékeny leginkább az egyes fogyasztók igényeire. *Darling-Hammond* (2000) szerint e modell alkalmazása akkor igazán indokolt, ha az oktatási rendszeren belül a fogyasztói preferenciák jelentősen eltérnek egymástól és az államnak nem fűződik érdeke ahhoz, illetve nincs megfelelő kapacitása arra, hogy ezeket maga kontrollálja vagy kielégítse. Ilyen indíttatásból jöttek létre az Amerikai Egyesült Államokban például az államilag támogatott magániskolák (*charter*) vagy az iskolázási utalványokat (*vouchers*) elfogadó iskolák (l. *Gamoran*, 1996; *Ladd*, 2002). A növekvő verseny a szolgáltatókat a szolgáltatások minőségének növelésére kényszeríti, másrészt a szabad iskolaválasztásnak köszönhetően a szülők és a tanulók kiválaszthatják azt az iskolát, amelyik leginkább megfelel igényeiknek (*Leithwood*, 2001). A piac kiszűri azokat az iskolákat, amelyekben a jelentkezők száma nagyon alacsony, melyek az oktatáspolitikai előtt sem maradnak elrejtve. Azok a szülők, akik elégedettek az iskolák szolgáltatásaival, nagyobb támogatást és együttműködést hajlandók nyújtani az intézménynek, azonban az ilyen rendszerek esetében nem biztosítható, hogy mindenki azonos mértékben férjen hozzá nagyon jó minőségű, a számára leginkább megfelelő szolgáltatásokhoz, valamint a szolgáltatók is hajlamosak csak saját klienseik érdekeit figyelembe venni, és az átfogóbb, társadalmi, rendszerszintű célokat figyelmen kívül hagyni.

Stecher és Kirby (2004) szerint a gyakorlatban nem egy modellre épülnek az elszámoltathatósági rendszerek, hanem azokban modellek egymásmellettiiségével találkozunk. Azonban – hangsúlyozzák – nem mindegyik modell fér meg egymás mellett, például a hagyományosan a centralizációt támogató bürokratikus elszámoltatás és a szakmai autonómiát hangsúlyozó szakmai elszámoltatás egymással szemben áll. *Kirst* (1990) úgy véli, a modellek nem egymást kölcsönösen kizárók, több típus együttes alkalmazásakor egy elszámoltathatósági rendszerben az egyes típusok korlátai

kiküszöbölhetők, sőt szinergiahatás érvényesül. Például a szakmai elszámoltatás gyengeségeit jól ellensúlyozhatja a kimenet alapú elszámoltatás (O'Day, 2002).

Oktatási intézmények elszámoltatása az OECD tagállamokban

Az OECD *Education at a Glance 2011* (2012) éves kiadványa a közoktatásban az oktatási intézmények elszámoltatására használt rendszereket három átfogó típusba sorolja: szabályozás, teljesítmény és piaci alapú elszámoltathatóság. A szabályozás alapú a törvények, szabályozások betartására, az intézményen belüli inputra, folyamatokra koncentrál. Az OECD ide sorolja az intézményi önértékelést vagy a tanfelügyeleti rendszert. A teljesítményméréseken alapuló elszámoltathatóság a kimenetre fókuszál. Az elszámoltatási rendszerek ezen alkotóelemei a tanulók tudását standardizált tesztek segítségével mérik – és az ezekből származó mérési információkat az iskolákban folyó munka eredményességének indikátoraként használják fel. A kimenet ismeretében az inputok felhasználása ellenőrizhető és számon kérhető. Az OECD tanulmánya (2012) ebbe a kategóriába sorolja a nemzeti vizsgákat – ebbe a körbe tartozik a magyarországi érettségi vizsga –, valamint a nemzeti pedagógiai értékelési programokat, ilyenek a hazai kompetenciamérések. A piaci alapú elszámoltathatóság szabad iskolaválasztással biztosítja a versenyt az intézmények között. Ez esetben a szülők és a gyerekek lábbal szavaznak, abba az intézménybe járnak a tanulók, amelyik számukra a rendelkezésre álló információk alapján a legmegfelelőbb. Az egyes OECD tagállamok az elszámoltathatóság biztosítása érdekében különböző értékelési mechanizmusokat működtetnek. Általában a teljesítményértékelés és a szakfelügyeleti rendszeren keresztül megvalósuló külső értékelés, valamint az intézményi önértékeléssel megvalósuló belső értékelés.

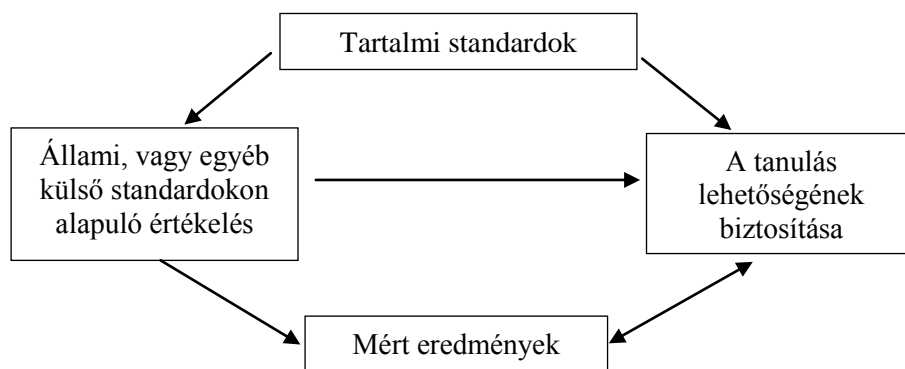
Az OECD (2012) 35 oktatási rendszerre kiterjedő vizsgálata rámutat arra, hogy az államok többsége az elszámoltathatóság biztosítására kombinált modelleket alkalmaz, amelyben a szabályozás és a tanulóiteljesítmény-mérés alapú összetevők egyaránt jelen vannak. Ezek közül 30-ban van rendszerszintű tanulóiteljesítmény-mérés az oktatási rendszer különböző szintjein. Szabályozás alapú elszámoltathatóság öt oktatási rendszer kivételével mindegyikre jellemző: 26-ban található tanfelügyeleti rendszer és 20 esetben kötelező az intézményi önértékelés. Emellett 20 országban biztosított a szabad iskolaválasztás.

2.3. Teljesítmény alapú elszámoltathatóság

A teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszerek a tanulói teljesítményeket és egyéb háttéradatokat (pl. tanulók szocioökonómiai státuszának leírására szolgáló adatok, tanárok végzettsége, szakmai tapasztalata) használják fel az oktatási rendszer különböző szintjeinek (fenntartó, intézmények, pedagógusok, tanulók) elszámoltatásában. Az elszámoltatás lényegében a közoktatás fejlesztését célozza, meghatározó eleme a standardokon alapuló mérés-értékelés, az eredmények visszacsatolása és az ösztönzés.

Leithwood (2001) szerint a szakirodalom jellemzően egymással felcserélhető fogalomként használja a teljesítmény alapú (*performance-based accountability*), a standard alapú (*standard-based accountability*) és a teszt alapú elszámoltathatóság (*test-based accountability*) kifejezéseket, de a felsorolás kiegészíthető a kimenet alapú elszámoltathatósággal (*outcome-based accountability*). A megnevezések a folyamat egy-egy meghatározó aspektusát, eszközét hangsúlyozzák. A disszertációban ezeket a kifejezéseket mi is szinonimaként használjuk.

Herman (2008) modellje a teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszerek ideális működésének folyamatát jól reprezentálja, amit a 2. ábra szemléltet. Az elszámoltathatósági rendszerek célokat jelölnek ki és inszertívákat hoznak létre. Az ösztönzőrendszer hatására végrehajtott cselekvésnek lehetőséget kell teremtenie a tanulók számára arra, hogy tanuljanak, ezáltal fejlődjenek. E lehetőség tudományosan megalapozott tanítási módszerek és tananyagok, kiegészítő szolgáltatások és programok, személyre szabott és célzott iskolán belüli és kívüli tevékenységek, valamint fejlesztőprogramok segítségével teremthető meg. A megfelelően alkalmazott tanítási-tanulási módszerek és a tanulás környezeti feltételeinek optimalizációja elengedhetetlen előfeltétele a tanuló fejlődésének, azaz a tanulótól akkor várhatunk fejlődést (pozitív irányú változást), ha adottak a tanítás-tanulás hatékony módszerei és a támogató környezeti feltételek. A változások és azok hatásai a teljesítménymérések eredményében és más, a tanulók sztemderdekhez való felzárkózásáról gyűjtött indikátorok segítségével érhetőek tetten. Az értékelés során nyújtott visszajelzés a tanulói lehetőségek spektrumát bővíti azáltal, hogy körbehatárolja a célzott beavatkozást igénylő területeket, finomhangolja az oktatási programokat, a tanítási gyakorlatot, az oktatási segédanyagokat.



2. ábra

A teszt alapú elszámoltathatósági rendszerek működési modellje (Forrás: Hermann, 2008. 214. o.)

Bár a 2. ábra a tanítás lehetőségének elszámoltathatóságra gyakorolt hatására fekteti a hangsúlyt, a cselekvési folyamat azt feltételezi, hogy a kormány, az államok, a körzetek és iskolák felelősek és egyben elszámoltathatóak azért, hogy a tanítás-tanulás említett feltételeit biztosítsák. Elvárható a döntéshozóktól, hogy a visszajelzésekből nyert információkat felhasználva fejlesszék az iskolákat, felmérjék a gyenge és erős jellemzőket, azonosítsák a különleges bánásmódot igénylő tanulókat, iskolákat és

osztályokat, stratégiai lépéseket tegyenek és koordinálják a rendelkezésre álló erőforrásokat annak érdekében, hogy a tanulók gyarapodását, teljesítménybeli javulásukat elősegítsék.

A 2. táblázatban olyan modelleket gyűjtöttünk össze, amelyek a teszt alapú elszámoltathatósági rendszerek elemeit, az elszámoltatás folyamatát írják le. A modellek szinte mindegyikének elemei a standardok – célok, indikátorok, benchmarkok – meghatározása, a mérés, a visszacsatolás és az ösztönzés. A leírások főként részletezettségükben térnek el egymástól, a folyamat leírásában jelentős hasonlóságot mutatnak.

2. táblázat. A tanulóit teljesítmény-mérésen alapuló elszámoltathatósági modellek elemei

Sorsz.	Szerzők	A teszt alapú elszámoltathatósági modellek elemei
1.	Stecher és Hanser (1992)	1. célok 2. mérések 3. visszacsatolás 4. szisztematikus változtatások alkalmazása
2.	Hanushek és Raymond (2002)	1. célok 2. tartalmi standardok 3. mérés 4. következmények 5. jelentéstétel
3.	Carlson (2002)	1. rendszercélok 2. a siker kulcsindikátorainak és azok mérési módszereinek kiválasztása 3. döntéshozatal a kiválasztott indikátorok skálázásáról, súlyozásáról, kombinálásáról és közléséről 4. intézkedési típusok a teljesítményadatok tükrében (jutalmak és szankciók) 5. intézkedések az elszámoltathatósági rendszer hatékonysága fejlesztése érdekében
4.	Kane és Staiger (2002)	1. tanulók tesztelése 2. eredmények közzététele 3. jutalmak vagy szankciók az iskolai teljesítmény tükrében
5.	Stecher és Kirby (2004)	1. standardok 2. értékelés 3. ösztönzés
6.	Hamilton, Schwartz, Stecher és Steele, 2012	1. célok (elvárt teljesítmény) 2. céloknak való megfelelés mérése 3. a méréseken alapuló jelentések 4. ösztönzés

A standardok egységes oktatási követelményeket jelölnek, a kimenet felől közelítik meg az oktatást (Csíkos és Csapó, 2012). A standard alapú, teljesítménymérésen alapuló elszámoltathatósági programok tesztjeinek megtervezése, előkészítése azoknak a konkrét tartalmaknak az összegyűjtésével, rendszerezésével kezdődik, amiket a mérések során mérni fognak. Ezek a tartalmak azon ismereteket, készségeket, képességeket foglalják magukban, amelyeket az adott évfolyamon (esetleg meghatározott életkori szakaszban) adott képességterületen a tanulóktól elvárnak. Az angolszász szakirodalom ezeket az elvárt tartalmakat tartalmi standardoknak (*content standard*) nevezi (l. Koretz, 2008b; Linn, 2008). A tartalmi standardok formájában rögzített készségek és képességek elvárt szintjét vagy szintjeit a teljesítménystandardok (*performance standard*) formájában rögzítik. A tesztpontszámok transzformálásával

nyert skálák alapján kialakíthatók különböző teljesítményszintek, és leírható, hogy adott szintet elérve a tanulók milyen képességekkel/tudással rendelkeznek.

Az elszámoltathatóság céljából kialakított mérési programok norma- és kritériumorientált tesztek egyaránt alkalmaznak. A norma- és kritériumorientált tesztek elsődlegesen az eredmények értelmezési módjában térnek el egymástól (Vidákovich, 1990; Nagy, 2007). A normaorientált tesztek használatakor valamilyen egység (tanuló, osztály, iskolakörzet, ország) eredményei egy viszonyítási csoport, például a többi, az adott rendszerben részt vevő egység eredményeinek átlagához viszonyítva írhatók le. Alkalmazásának feltétele, hogy a vizsgált tulajdonság vonatkozásában a mintákat normális eloszlásúnak tekinti, ezzel megteremtve a lehetőséget az átlaghoz való viszonyítás, a kategorizálás formáinak, módszereinek kidolgozására. A mérés fontos jellemzője, hogy kimutatja a tanulók teljesítményében megmutatkozó különbségeket.

Kritériumorientált teszteléskor a teszteken elért eredményeket valamilyen, a mérés előtt részletesen definiált tudásszinttel hasonlítják össze (Hamilton és Koretz, 2002), amelybe a tanuló a mérést követően besorolható. Az egyén teljesítményét – függetlenül a társaitól – az alapján ítélik meg, hogy milyen eredményekkel rendelkezik a mért területen, és ennek mértéke hogyan viszonyul egy vagy több megadott értékhez, a kritérium(ok)hoz. A méréssel azt lehet meghatározni, hol tart az egyén adott tulajdonságának fejlesztése/fejlődése, kialakult-e a tulajdonság a szükséges szinten vagy további fejlesztésre van szükség (Csapó, 1987).

A kétféle viszonyítási alap kétféle visszacsatolási formát, a kimenet kétféle szabályozását teszi lehetővé. A mások eredményeivel való összevetés, az eltérések okainak tisztázása abban segíthet, hogy megváltoztassuk, javítsuk például az elmaradáshoz vezető tanítási-tanulási stílust vagy a módszereket. Az eredmények követelményekkel való összehasonlítása azt mutatja meg, milyen közel jutott a tanuló az elvárt követelményszinthez. A kétféle összehasonlítási forma nem zárja ki egymást, így a kritériumorientált értékelést megvalósítva elláthatók az első típus feladatai is (Vidákovich, 1990; Vígh, 2010).

2.4. Az iskolák eredményességének vizsgálata

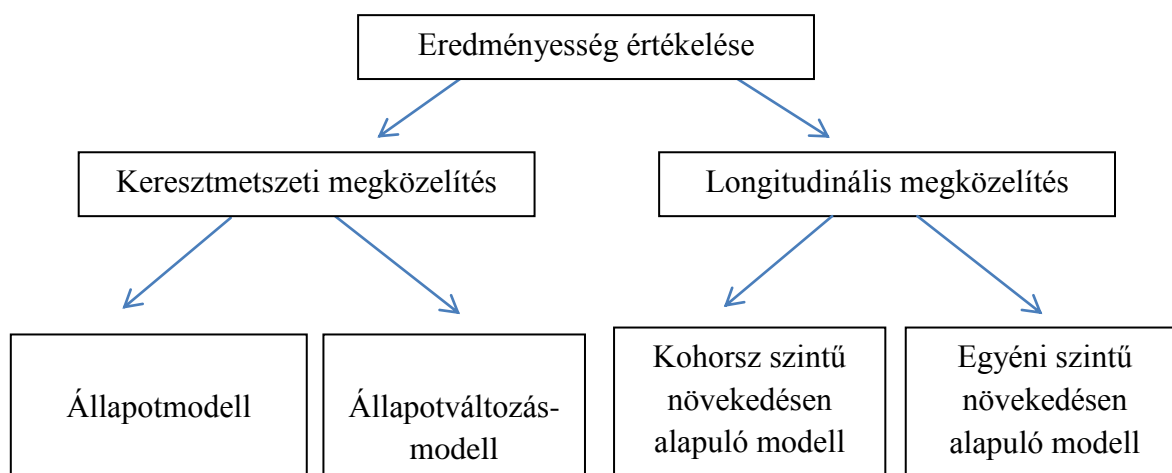
Habár a standardok és a tesztelés meghatározó elemei az elszámoltathatósági rendszereknek, legalább ennyire fontos elemek a teszteredmények interpretálásának és felhasználásának szabályai, és általában a jutalmak és szankciók feltételeinek meghatározása (Linn, 2008). A tudás közvetlen mérésével választ kapunk arra, hogy a tanulók milyen tudás- és képességszintre jutottak az őket érő összes hatás eredményeként. Ugyanakkor ebből nem következtethetünk arra, mekkora a teljesítményt befolyásoló egyes tényezők hatása (Csapó, 2002a). A tanulókat számos hatás éri az iskolában, a családjában, a közvetlen lakókörnyezetében, a kortársi csoportokban, amelyek befolyásolják eredményeit. Az öröklött jellemzők és a múltbeli oktatási ráfordítások (pl. óvodáztatás, iskoláztatásban eltöltött korábbi évek) is hatással vannak későbbi iskolai előmenetelükre (Hanushek és Raymond, 2003). Ahhoz, hogy az

iskolák, pedagógusok értékelésére felhasználhatók legyenek a mérési eredmények, az iskola hatásait el kell választani azoktól a tényezőktől, amelyekre az iskola, pedagógus nincs hatással.

Az iskola, a pedagógus tanulók teljesítményére gyakorolt hatásának vizsgálata a Coleman-jelentésig nyúlik vissza, de a tanulóteljesítmény-méréseken alapuló elszámoltathatóság erősödésével az 1990-es években újabb, máig töretlen lendületet kapott az oktatási beruházások hatékony felhasználásának igénye a gazdasági versenyképesség miatt érzett aggodalomnak köszönhetően (l. *McCaffrey, Lockwood, Koretz és Hamilton*, 2003; *Braun, Chudowsky, Koenig*, 2010). Az Amerikai Egyesült Államokban tehát a *Coleman*-jelentéssel (1966) került először előtérbe az iskolák tanulói teljesítményre gyakorolt hatásának kérdése. A kutatás az oktatás termelési függvényének leírására is vállalkozott, megállapításokat tett a családi és az iskolai hatások mértékére a tanulók teljesítményére nézve. Egészen az 1990-es évekig a kutatások többsége nem tudott összefüggést kimutatni az iskolai munka és a tanulók teljesítménye között (*Hanushek*, 1986, 1987, idézi *Kertesi és Kézdi*, 2005). Európában az egyes generációk eredményei közötti összehasonlítás vizsgálatával kezdődött a teljesítményre ható tényezők feltárása. A későbbi elemzések iskolák kvantitatív alapú összehasonlításán alapultak: a legjobb tanulói teljesítményeket felmutató iskolákat vizsgálták meg annak érdekében, hogy azonosítsák azokat a tényezőket, amelyek hatása meghatározó a tanulók teljesítményére, előmenetelére (*OECD*, 2008a).

Az iskolák és a tanárok értékelésével kapcsolatban két megközelítés különíthető el az alapján, miként használják fel a mérési eredményeket. Megkülönböztethetők az állapotmodellek és a növekedési modellek (l. *Linn*, 2000, 2005; *Ladd és Walsh*, 2002). Az elsőbe tartozók egy mérési pont adatait, míg a másodikba tartozók az egymást követő évek mérési eredményeiben bekövetkezett változásokat használják fel az értékeléshez (3. ábra). *Hanushek és Raymond* (2003) a keresztmetszeti adatokon alapuló modelleknek két csoportját határozza meg, az állapotmodelleket és az állapotváltozás-modelleket. Az előbbi egy mérési pont adataival dolgozik, az utóbbi évről évre adott évfolyamos tanulók adatait elemzi (pl. a mindenkor 3. évfolyamosok). A növekedési modelleknek két típusát különböztetik meg, a kohorsz szintű növekedésen alapulókat (*cohort gain model, quasy longitudinal approach*) és az egyéni szintű növekedésen alapulókat (*individual gain score model, longitudinal model*).

Egy összegző rendszerezésben *Braun, Chudowsky és Koenig* (2010) négy értékelési modellt határoz meg: az állapotmodelleket, a kohorszok összehasonlításán alapulókat (*cohort to cohort*), a növekedési és a hozzáadottérték-modelleket (*value added*). Értelmezésükben a növekedési modellek abban különböznek a hozzáadottérték-modellektől, hogy míg a növekedési modellek a tanulók két mérési pont közötti fejlődésére koncentrálnak, addig a hozzáadottérték-modellek azt is figyelembe veszik, hogy a teljesítmény és a teljesítmény változásának mértéke mennyiben tulajdonítható iskolai vagy iskolán kívüli hatásoknak. A továbbiakban e modellekről lesz szó.



3. ábra

Az oktatás eredményességének értékelésére használt modellek

Az állapotmodellek az adatokat leggyakrabban valamilyen előre definiált, minden érintettre – az intézmény összes tanulója, különböző részcsoporthoz – érvényes teljesítménycélhoz viszonyítják. Egy adott teljesítménycélhoz hasonlítva az elért teljesítményeket látható, hogy azok a sikerkritériumhoz képest hol helyezkednek el, mennyivel haladják meg vagy maradnak el a meghatározott céltól. Az OECD (2008) hozzáadottérték-vizsgálatával foglalkozó tanulmánykötete az állapotmodelleknek megkülönbözteti egy további formáját, a keresztmetszeti kontextuális eredményességi modelleket (*cross-sectional contextualised-attainment models*), amelyek figyelembe veszik a tanulók háttéradatait az iskolák eredményességhez való hozzájárulásának becslésében. A háttéradatok segítségével becsülhető, hogy a tanuló tudásának feltehetően mekkora része nem az iskola hatásának tudható be. A modell alkalmazásának korlátja, hogy szinte lehetetlen az iskolán kívüli hatások mindegyikét kiszűrni, így például a korábbi, az iskoláskor előtti, az iskolában eltöltött évek hatásait, (Hanushek és Raymond, 2003).

Az állapotváltozás-modellekkel megragadható, hogyan változnak egy kiválasztott mindenkori évfolyamon az egymást követő csoportok, osztályok eredményei. A változás kifejezhető az abszolút változás nagyságával, de viszonyítható egy külső standardhoz is. A következtetések validitása megkérdőjelezhető, különösen azon iskolák esetében, ahol egyes évfolyamokon eltérő demográfiai jellemzőkkel bíró tanulók járnak vagy alacsony az egyes évfolyamokra járó tanulók száma (Linn, 2000).

A kohorsz szintű növekedésen alapuló modellek az évről évre elvégzett mérések eredményeinek összehasonlításán alapulnak. A teljesítmény nyomon követése kohorszok szintjén valósul meg, azt vizsgálják, hogy a két mérési pont között változott-e a tanulók eredménye. Ugyanakkor a modell a tanulók mobilitását nem tudja kezelni (Hanushek és Raymond, 2003).

Az egyéni szintű növekedésen alapuló modellek a tanulók teljesítményét követik nyomon több éven keresztül, tehát egyéni szintű adatokat használnak fel, így megfigyelhető a tanulók eredményeiben bekövetkező változás két mérés között. Ez a

modell csak olyan mérési rendszerekben alkalmazható, amelyekben a tanulók különböző mérési időpontokban gyűjtött adatai összekapcsolhatók (*McCaffrey és mtsai, 2003; McCaffrey, Han és Lockwood, 2009; Amrein-Beardsley, 2008*). A longitudinális adatokat felhasználó modellek segítségével jobban kiküszöbölhetők a teszteredményeket jelentősen befolyásoló, hosszú távon állandó, már említett iskolán kívüli és iskolai hatások. A hozzáadottérték-modellek egy része a pontosabb becslés érdekében nem csupán a két mérési pont közötti különbségeket használja fel, hanem beépít a modellbe kontextuális (tanulói, iskolai, esetleg tanári) jellemzőket is, esetenként több terület mérési eredményét (*OECD, 2008a*).

A hozzáadottérték-vizsgálatok során is a tanulók két mérés közötti fejlődését vizsgálják, ugyanakkor a hangsúly nem a fejlődés mértékén, hanem annak becslésén van, hogy egy tanuló teljesítményében bekövetkező változás mekkora része tulajdonítható annak, hogy egy tanuló adott iskolába jár, tehát mekkora a tanuló teljesítményének növekedése ahhoz képest, amit egy „átlagos” iskolában (*average school*) sikerült volna elérnie (*Braun és mtsai, 2010*). A gyakorlatban számos ilyen modell van jelen, melyek különböznek a felhasznált változók körében és alapfeltevéseikben. Ismertek a lineáris regressziós modellek, melyekben a teszten elért tanulói pontszámot egy korábbi mérésben elért pontszámból lineáris regressziós egyenlettel becsült adathoz viszonyítják. A tanári munka hatékonyságát a regressziós egyenestől való eltérés nagyságából lehet meghatározni. Érzékenyebb a modell, ha a becsült pontszám meghatározásához nemcsak az utolsó mérés, hanem korábbi évek méréseinek pontszámát és egyéb háttérváltozókat is figyelembe veszi. Komplexebb eljárások a fixhatás-modellek. Ezekben a modellekben az intézmény hozzáadott értéke csak az adott iskola tanulóinak adataitól függ. A többváltozós kevert hatás modellje felhasználja a tanulók korábbi évekből rendelkezésre álló teszteredményeit és ezzel megpróbálja minél pontosabban kiszűrni a gyerekeket korábban tanító tanárok munkájának hatását (*McCaffrey és mtsai, 2009*).

Számos vizsgálat mutatott rá arra (l. *Ladd és Walsh, 2002; Stiefel, Schwartz, Rubinstein és Zabel, 2005*), hogy különböző eredményvizsgálatok alapján egy-egy iskola eredményességének megítélése eltérő. Az elszámoltathatósági rendszerek, attól függően, hogy melyik modellt alkalmazzák az iskolák eredményességének megítélésére, más-más területen ösztönzik változtatásra az iskolákat.

3. TANULÓITELJESÍTMÉNY-MÉRÉSEKEN ALAPULÓ ÖSZTÖNZÉS ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

A közgazdaságtanból ismert megbízó-ügynök dilemma ésszerű keretet kínál a közoktatásban az elszámoltathatósági rendszerek működésének vizsgálatához azáltal, hogy ráirányítja a figyelmet az elszámoltathatósági rendszerek ösztönzőinek bonyolult hatásmechanizmusaira. A fejezetben bemutatjuk a megbízó-ügynök elméletet, ezt követően kitérünk a teszt alapú elszámoltathatósági rendszerek jellemző ösztönzési formáira, majd ezeknek a tanulók eredményességére és osztálytermi folyamatokra gyakorolt hatását vizsgáljuk.

3.1. A megbízó-ügynök elmélet

Az elszámoltathatósági programok megtervezésekor megkerülhetetlen azoknak a dilemmáknak a figyelembe vétele, amelyekre a korábban már említett megbízó-ügynök elmélet világít rá. Az elmélet azt írja le, hogyan lehet egy megbízó (munkaadó, munkáltató, tulajdonos) és egy ügynök (munkavállaló, megbízott, menedzser) között kialakítani olyan jogi, gazdasági kapcsolatot, jellemzően szerződést, amely hatékonyan kezeli a két fél érdekellentétéből fakadó problémákat. Az elmélet abból a feltételezésből indul ki, hogy a cél a megbízó jólétének maximalizálása és hasznának optimalizálása (Levačič, 2009). Megbízó-ügynök kapcsolat akkor keletkezik, ha valaki fizetség ellenében feladatot ruház át másra, mert azt maga nem tudja elvégezni jellemzően az idő, a felkészültség hiánya vagy a munkamegosztásból eredő növekvő mérethozadék miatt.

A legegyszerűbb megbízó-ügynök kapcsolat egy megbízóból és egy ügynökből áll, például egy magánszemély megbíz egy ügyvédet jogi képvisellel (Levačič, 2009). A megbízó-ügynök probléma, lévén ez egy intézményi közgazdaságtani irányzatba tartozó elmélet, elsősorban a tulajdonosi irányítás alatt álló vállalatok és a részvénytársaságok közötti különbségek elemzésének vizsgálatában vált meghatározóvá. Az elmélet központi problémája az, hogyan tudják elérni a részvényesek (megbízók), hogy a vállalatot vezető menedzserek (ügynökök), akik a vállalat működéséről több információval rendelkeznek (információs aszimmetria), ne a saját, hanem a részvényesek jóvedelmének maximalizálására törekedjenek. Mindkét szerződő fél a saját érdekeit követi, haszonmaximalizálásra törekszik; a munkavállaló ritkán dolgozik olyan felelősséggel, odaadással, mintha ő maga lenne a vállalat tulajdonosa. Ugyanakkor a megbízó csak ritkán tudja ellenőrizni a munkavállaló munkavégzését, így saját hasznának maximalizálására kevesebb lehetősége van, mintha a feladatot maga hajtaná végre. A megbízónak a szerződéskötést megelőzően nehéz megbizonyosodnia arról, hogy az ügynök valóban megfelel-e a szerződésben elvártaknak, rendelkezik-e a feladatok elvégzéséhez szükséges képességekkel,

ismeretekkel. Tehát fel kell vállalnia a kontraszelekcióból eredő kockázatot. Ezen túlmenően a szerződés megkötését követően fennáll a morális kockázat, hiszen az ügynök egyéni céljai mentén vezérelve nem feltétlenül a szerződésben foglaltaknak megfelelően cselekszik.

A megbízó az ügynök nemkívánatos tevékenységét kontrollálhatja egyrészt a tevékenység ellenőrzésével, másrészt valamilyen ösztönzési rendszer kialakításával, vállalva az ezekkel járó költségeket. Általában nehéz biztosítani költségek felvállalása nélkül, hogy az ügynök a megbízó elvárásainak megfelelően. A megbízó ellenőrzés során megfigyelheti a munkavállalót munkavégzés közben és teljesítményén keresztül is (l. 1.3.1. fejezet, folyamat és kimenet alapú elszámoltatás), azonban a megfigyelés ritkán lesz tökéletes, ráadásul a kimenet nemcsak a munkavállaló munkájától függ, hanem számos egyéb, tőle független tényezőtől is. Több munkakörben a munka – különösen minőségi szempontú – értékelése, például a kliensekkel való kapcsolattartás értékelése, nagyon bonyolult.

Mivel mindkét fél haszonmaximalizálásra törekszik, a megbízó számára döntő fontosságú, mi jelent hasznosságot az ügynök számára. Ennek minél pontosabb ismeretében van lehetősége megfelelő ösztönzési rendszert kialakítani. A pénzügyi elismerés általában a legjelentősebb motiváló tényező, ám a munkavállalókat meglepéssel töltheti el a vágyott státuszuk elérése vagy egy komfortos iroda, és szintén motiváló erővel bírhat a kollégák elismerése, az elvégzett munka minőségére való büszkeség vagy az elégedett ügyfelek pozitív visszajelzése (Levačič, 2009).

Le Grand (2003) a munkavállalók két – egymástól nagyon eltérő – típusát különbözteti meg, a „lovagot” és a „csirkefogót”. A lovag altruista, fontos számára kliensei jólétének biztosítása, míg a csirkefogó önző, opportunista. Ugyanakkor hangsúlyozza, a munkavállalók a valóságban a két típus tulajdonságainak kombinációjával rendelkeznek, és a lehetőségekhez igazítva igyekeznek érdekeiket érvényesíteni.

A megbízó-ügynök elmélet a közoktatásban

A közszférában, így a közoktatásban létrejövő megbízó-ügynök kapcsolatok számos vonatkozásban eltérnek a versenyszférában jelen lévő szerződéses kapcsolatoktól. A közszférában a megbízó-ügynök kapcsolatra összetett hierarchia és nagyszámú megbízó jellemző (Levačič, 2009). A közoktatási intézmények jellemzően helyi vagy központi fenntartásban állnak, a helyi és kormányzati vezetőket – akik közvetetten felelősek az oktatásért – a szavazók választják, tehát a választópolgárok megbízóként, a helyi és országos szinten választott képviselők ügynökként értelmezhetők. Egy további megbízó-ügynök kapcsolatot jelent az, hogy az intézmények vezetőit a fenntartók nevezik ki, és amennyiben az intézményvezetők alakítanak ki jogviszonyt a pedagógusokkal, az egy további megbízó-ügynök kapcsolatot eredményez. Az oktatási rendszerben tehát számos megbízó-ügynök kapcsolat jöhet létre, és sok esetben a megbízó egy más relációban ügynökként is funkcionál.

Egy oktatási intézménnyel szemben elvárásokkal lépnek fel, többek között, a szülők, a diákok, a fenntartók, a gazdasági élet szereplői, akik eltérő elvárásokat

fogalmaznak meg az oktatási rendszer kimenetével kapcsolatban. Ráadásul az outputok körébe nemcsak a tudás mérhető kognitív összetevői tartoznak (például a szövegértés vagy a matematikai műveltség), hanem a tesztekkel nehezebben mérhető kimenetek is, például a *Nemzeti alaptantervben* (2012) szereplő kulcskompetenciák közül a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia. Mivel számos megbízója van az oktatási rendszernek, fontos, hogy olyan szerződések szülessenek, amelyek mindannyiuk érdekeit képesek szem előtt tartani, érvényre juttatni.

Az időtényezőnek fontos szerepe van a közsférában dolgozók ösztönzésének kialakításában (*Dewatripont, Jewitt és Tirole, 1999* idézi *Dixit, 2002*). Az oktatást ciklikusság jellemzi. Egy-egy pedagógus jellemzően kettő, négy éven át tanít egy-egy osztályt, és ezek a ciklusok ismétlődnek az életpálya során. Ugyanakkor a tanári pálya hozzávetőlegesen 40 év munkaviszonyt jelent, ezért érdemes hosszú távra érvényes ösztönzőket is kialakítani a tanárok számára. Ezek a hosszú távú karriercélok kijelölésében ölthetnek testet: a pedagógussá válás folyamata nem zárul le a diploma megszerzésével, ezt követi a gyakornoki időszak, számos országban a szakvizsga, hasonló célokat kíván szolgálni hazánkban a pedagóguséletpálya-modell.

A közszolgáltatások vagy kvázi közszolgáltatások esetében a verseny nem vagy korlátozottan érvényesül (pl. közösségi közlekedés). *Dixit (2002)* ezen szolgáltatások minőségével kapcsolatban számos kritikával él, például említi a magas működési költségeket, a kifogásolható termékminőséget és a fogyasztók preferenciáira fordított korlátozott figyelmet, amiket a verseny hiányára és az ösztönzők elégtelenségére vezet vissza. A közoktatás esetében is jelen lehet a verseny, működhetnek magániskolák, az államok biztosíthatnak oktatási utalványokat, egyik legjellemzőbb formája a versenynek a szabad iskolaválasztás. Legtöbb esetben csak a jól informált, a tudatos „iskolafogyasztók” élnek a szabad iskolaválasztás lehetőségével, a kistelepüléseken az intézmények helyi monopóliumként lépnek fel.

Levačič (2009) utal arra, hogy a közsférában dolgozók pályaválasztását és munkavállalását inkább befolyásolják idealisztikus, altruisztikus és morális tényezők, mint a versenyszférában dolgozóké. Azonban az ilyen elvek mentén történő munkavégzés sem garantálja, hogy a munkavállaló a megbízó által megjelölt célokat valósítja meg. A közsféra munkavállalói a közgazdaságtani szakirodalom szerint inkább kockázatkerülők, míg a versenyszférában munkát vállalók inkább kockázatsemlegesek, ezért a különböző ösztönzőkre is másképpen reagálnak. A közalkalmazottak munkaviszonyának szabályozásában fontos szempont a munkahely biztonságának garantálása, talán ez is befolyásolja a szakmaválasztásban a fiatalokat. A biztonságért cserébe a munkaadó alacsonyabb fix bért fizet, mintha a munkavállaló kockázatsemleges lenne és nem lenne számára a munkahely biztonsága fontos szempont.

Horn (2011) rámutat arra, hogy élhetünk azzal a feltételezéssel, miszerint az oktatásban a megbízó és az ügynök között az érdekellentétek nem jelentősek, a két fél ugyanazon célok megvalósításán fáradoznak, és ezek a célok jellemzően társadalmi támogatottságot is élveznek. Erre visszavezethető az, hogy miért tud számos országban ösztönzési mechanizmusok nélkül is működni az oktatási rendszer. A szerző valószínűsíti, hogy azért, mert az érdekellentétek nem jelentősek a megbízó és az

ügynök között, nincs szükség olyan kemény ösztönzésre, mint a versenyszférában (Horn, 2011, 11. o.).

A tanítási folyamat közvetlenül szinte megfigyelhetetlen az érdekeltek számára, leginkább a tanulóknak van lehetőségük erre. A megbízó általi megfigyelés költséges, hiszen fenn kell tartani egy, a tanári munka ellenőrzésével foglalkozó intézményt (pl. tanfelügyeleti rendszer), vagy magának a megbízónak kell megfigyelnie a munkát. Azzal is számolni, kell, hogy megbízható és érvényes jellemzők kizárólag hosszú távú megfigyelések alapján fogalmazhatók meg. Az iskolák, iskolakörzetek munkájának közvetett megfigyelésére alkalmas eszközök a rendszerszintű teljesítménymérések, amelyek eredményei valamilyen abszolút kritériumhoz vagy hasonló háttérű intézményekhez hasonlítják az iskola vagy az iskolakörzet eredményeit, így mutatva a különböző érintettek számára az eredményességet.

3.2. A nyilvánosság ereje és az explicit ösztönzés

A tanulói teljesítmények mérésén alapuló elszámoltathatósági rendszerek a mérésekből származó információkat használják fel az oktatás eredményességének vizsgálatára, és a megbízó – kormányzat, finanszírozó – ezek figyelembe vételével alakít ki ösztönzőket azért, hogy az ügynököket – fenntartót, intézményeket, pedagógusokat, tanulókat – jutalmak és szankciók révén jobb teljesítményre, tanulásra ösztönözze.

Kogan (1975) már az 1970-es évek közepén az elszámoltathatóságnak két megközelítést különböztetett el: egy gyenge és egy erős értelemben vett elszámoltathatóság. A gyenge elszámoltatás arra utal, hogy a tanárok felelősek azoknak, akik őket kinevezték és hivatalon alapuló hatalmat gyakorolnak felettük. Ugyanakkor a tanárok elszámoltatása részleges, névleges, mivel nem kötődnek hozzá formális mechanizmusok. Az elszámoltatás erős formája azt jelenti, hogy tanár köteles elszámolni az általa elvégzett munkáról valamilyen szervnek, amelyiknek hatalma van, jutalmak és szankciók alkalmazása révén képes változtatni a pedagógus munkáján.

Figlio és Loeb (2011) az elszámoltathatósági rendszereknek két alapvető formáját különböztetik meg, melyekben a mérési információkhoz implicit és explicit ösztönzők társulnak. Az implicit elszámoltathatósági rendszerek a mérési információkat a nyilvánosság, a szülők és az oktatási rendszer szereplőinek tájékoztatására használják. Az explicit rendszerekben az eredményeknek tétre menő következményei vannak, azokhoz jutalmak és szankciók társulnak. Azokat a tesztek, amelyekhez explicit ösztönzők kapcsolódnak, a szakirodalom „high stakes” test-nek nevezi, tehát ezek nagy téttel bírnak, nagy érdekelttségű mérések. Azokat a tesztek, amelyekhez implicit ösztönzők tartoznak, „low stakes”, azaz alacsony téttel bíró teszteknek tekintik (pl. OECD, 2008b; Hamilton, Stecher és Klein, 2002). Koretz (2008a) szerint viszont azokat a tesztek is lehet nagy tétű tesztek közé sorolni, amelyekkel kapcsolatban a tanárok, a diákok úgy érzik, jelentős nyomás nehezedik rájuk, hogy a teszteken elért eredmények javuljanak, függetlenül attól, hogy konkrét jutalom vagy szankció kapcsolódik-e a tesztelés eredményéhez.

Implicit elszámoltatáskor nem a központi kormányzat, hanem sokkal inkább az adófizetők, az oktatási szolgáltatások igénybevevői gyakorolhatnak nyomást a jelentések ismeretében az iskolákra, tanárookra, fenntartóra (l. *Lashway*, 2001). A jelentések, bizonyítványok, tanulmányi értesítők (pl. USA: „*school report card*”; Anglia: „*educational performance table*”) elsősorban a mérésből származó eredményeket tartalmazzák, a tájékoztatás részletezettsége eltérő lehet (pl. teszteredmények átlaga, adott szintet elért diákok aránya, előző időszakhoz képest bekövetkezett változások a teljesítményben, az eredmények bontása különböző minoritások szerint), továbbá leírásokat adhatnak a tanulók szocio-ökonomiai státuszáról, melyek az iskola hozzáadott értékének indikálására szolgálnak. Ritkábban szerepelnek benne nem a mérésből származó adatok, például a lemorzsolódók száma vagy a tanárok végzettsége. A jelentések az érintettek, különösen a szakmai és a széles körű nyilvánosság tájékoztatását, döntéshozataluk támogatását szolgálják.

Az Egyesült Államokban számos vizsgálat mutatott rá arra (pl. *Figlio és Lucas*, 2004; *Figlio és Kenny*, 2009), hogy a mérések eredményeinek nyilvánossága hatással van a szülők, az adófizetők döntéseire. A szülők az adatokat felhasználhatják például akkor, mikor gyermeküknek iskolát választanak, vagy adakoznak. A nyilvánosságra hozott jelentések „oktatási piacra” gyakorolt hatására közvetett úton mutat rá *Figlio és Lucas* (2004) a lakáspiac alakulását vizsgálva. Azt elemezték, hogyan alakultak az ingatlanpiaci árak Florida állam bizonyos körzeteiben az iskolák eredményességének nyilvánosságra hozatala előtti és utáni időszakban. Eredményeik alapján a nyilvánosságra hozott információk hatással voltak a lakásárakra: ahol az iskola rosszabb minősítést kapott, a lakásárak csökkentek, ahol jobbat, ott növekedtek. Tekintettel arra, hogy az Egyesült Államokban alapesetben nincs szabad iskolaválasztás, több család költözött abba az iskolakörzetbe, ahol gyermekeik számára a megfelelő színvonalú oktatást biztosító iskola működött. *Visscher és De Jong* (2001) Angliában vizsgálta az intézményi értesítők hatásait. Eredményeik szerint a szülők nem fordítanak jelentős figyelmet a különböző intézményi értesítőkre. *Figlio és Kenny* (2009) Floridában végzett panelkutatása alapján a mérésekből származó információk nyilvánossága hatással van az iskolák anyagi lehetőségeire. Eredményeik rámutatnak arra, hogy a szülők, a magánszféra is szívesebben támogatja anyagilag azokat az iskolákat, amelyeket a kormányzat a tanulói mérések alapján jobbnak minősít.

Explicit elszámoltatáskor – *Kertesi* (2008) magyarul szigorú elszámoltathatóságnak nevezi – konkrét ösztönzők kapcsolódnak az eredményekhez. Ezek az ösztönzők az oktatási rendszer különböző szintjeit érinthetik: a tanulókat, a tanárokat, az intézményeket, a fenntartókat.

Linn (2004) szerint az elszámoltathatósági rendszerek elsősorban, ha nem is közvetlenül, a tanárok és/vagy a diákok motiválását célozzák. Leggyakrabban az ösztönzési programokat mégis az intézményi szintre nézve alakítják ki, s az iskolákra bízák a pedagógusok ösztönzését. Az intézményi szintű ösztönzés esetében szankcionáló és jutalmazó rendszerek egyaránt működnek, az ösztönzők jellemzően a gyenge teljesítményt elérő iskolákat célozzák, szankciókra épülnek. Az elszámoltathatósági rendszerek szinte mindegyike az alacsonyan teljesítő iskolák számára intézkedései, fejlesztési terv elkészítését írja elő. Több évnyi alacsony teljesítés

után általában erősebb szankciók lépnek életbe. Ilyen lehet a magániskolába való átiratkozás biztosítása az iskola költségén, oktatási utalványok felajánlása a gyengén teljesítő iskolák diákjainak, amelyeken kiegészítő oktatási szolgáltatásokat vehetnek igénybe, a tantestület, iskolavezetés leváltása, az iskola újjászervezése, a tanítási idő meghosszabbítása, források visszatartása, az iskola bezárása vagy körzeti fenntartásból állami kézbe kerülése (Ziebarth, 2000, idézi Hamilton és Koretz, 2002). Ezen szankciók szinte mindegyike megjelenik a NCLB-törvényben, mely szintén évről évre keményebb szankciókat ír elő az iskoláknak.

Az intézményi szintű jutalmak jellemzően pénzbeliek. Ugyanakkor abban különböznek, hogy a forrásokat az intézmény hogyan használhatja fel: a pedagógusok jutalmazására (intézményi alapú pedagógiai bérezés, Harvey-Beavis, 2007) vagy fejlesztésekre használja azokat (Hamilton és Stecher, 2002). Emögött az az elgondolás áll, hogy az iskolákban az iskolavezetők látják igazán, mi a legmegfelelőbb eszköze a minőség javításának; azonban az iskola vezetésével el kell fogadtatni azt a tényt, hogy döntéseik során az eredményesség és a hatékonyság fő szempont legyen.

Napjainkban élénk vita folyik a pedagógusok teljesítmény alapú bérezésének és az iskolák teljesítmény alapú finanszírozásának kérdésével kapcsolatban mind oktatáspolitikai, mind tudományos, szakmai körökben. A pedagógusok elszámoltathatóságára a teljesítménymérések eredményei alapján is találunk példát az Egyesült Államok több államában, azonban ez a gyakorlatban nem elterjedt. Ennek egyik fő oka a tanári munka tanulók teljesítményére gyakorolt hatásának számszerűsítése, a számszerűsítés nehézsége.

Az elmúlt 50-60 évben a legtöbb országban a pedagógusok fix javadalmazásban részesültek a végzettségüket és gyakorlati idejüket számításba vevő közalkalmazotti vagy pedagógusi bértábla alapján. E bérezési forma azokat a jellemzőket jutalmazza, amelyek nincsenek szoros összefüggésben a tanárok munkájának eredményességével, a pedagógiai hozzáadott értékkel (Hanushek, Kain és Rivkin, 2004). Az OECD 2009-es *Evaluating the Quality of Teachers* kötete a fix bérezés négy, az oktatási rendszer eredményes működését korlátozó negatívumát emeli ki. A fix bérezési rendszer (1) nem veszi figyelembe a rendszer munkaerő-piac keresleti-kínálati törvényszerűségeit; (2) nem kompenzálja azokat a tanárokat, akik olyan tárgyakat oktatnak, amelyek esetében pedagógushiány áll fenn, így ma a matematika és a természettudományos tárgyak oktatóit, akik a munkaerő-piacon végzettségüknek köszönhetően amúgy is számos alternatív munkalehetőséghez juthatnak. (3) Fix bérezéssel nem lehet ellentételezni azt a többletmunkát, amit a hátrányos helyzetű térségekben oktatók végeznek, valamint (4) ez a bérezési forma nem segíti elő a jó tanárok jutalmazását, a minőségi munkavégzésre érzéketlen bérezés következtében a jó pedagógusok elveszíthetik motiváltságukat és pályaelhagyóvá válhatnak.

McCaffrey és mtsai (2009) elméleti megállapításai szerint a teljesítmény alapú ösztönzőrendszerek a pedagógusokat magasabb szintű teljesítményre ösztönzik, valamint a tehetségeket vonzzák a pályára és biztosítják azok pályán maradását. Az ösztönzési programok abból indulnak ki, hogy a teljesítményről kapott információ birtokában az alacsonyan teljesítő tanárok igyekeznek minél jobb teljesítményt elérni vagy elhagyják a pályát, ha felmérik, hogy a jobb teljesítmény elérése magas

költségekkel jár számukra. Emellett a kompenzációs rendszer arra ösztönzi a jó tanárokat, hogy a pályán maradjanak és továbbra is magas hatékonysággal dolgozzanak. A tanárok csak akkor tudnak (megfelelően) reagálni a teljesítménymérés nyújtotta információkra és következményekre, ha hihetnek abban, hogy a rendszer igazságos, megbízható, pontos mérésen alapul, és a kompenzáció arányos a saját és a kollégáik teljesítményéről alkotott percepciójukkal. A teljesítménybérezéssel szemben ugyanakkor több kutató számos ellenérvet sorol fel, melyek helytállóságát egyrészt elméleti úton, másrészt empirikusan igazolják. Például *Springer* (2009) érvként említi, hogy az oktatásban jelentős szerepe van a tanárok közötti együttműködésnek, és az egyéni szintű ösztönzők csökkentik a tanárok közötti kooperációt. Ellenérvként hozható fel, hogy a tanárok teljesítményének vizsgálata sokkal komplexebb feladat, mint más szakmák esetében. A tanároknak egyszerre sok feladatot kell ellátniuk (*multitasking*), és amennyiben ezek közül csak néhány eredményességének a vizsgálata történik meg és ezekre építik az ösztönzőket (*Podgulsky és Springer, 2007*), akkor bizonyos feladatok elvégzése háttérbe szorulhat. Ezek legszembevetőbbben a tesztre tanításban, így a mérési eredményekből levont következtetések torzulásában mutatkoznak meg (l. *Koretz, Mccaffrey és Hamilron, 2001; Koretz, 2008b*). A hozzáadottérték-számítások nem megfelelő megtervezése esetén a tanárok a magasabb javadalmazás elérése érdekében olyan iskolákban vállalnak inkább állást, amelyekben egységnyi munkával magasabb hozzáadott értéket tudnak elérni. Azokban az iskolákban, ahol keményebb munka hárul a pedagógusokra, a gyenge minőségű tanárok maradnak. A tanárok intrinzik motivációjának aláásása miatt is számos kritika éri a teljesítménybérezési rendszert (l. *Fang és Gerhard, 2012*). A teljesítménybérezés ellen szóló érvek között szerepel az is, hogy a standardizált méréseken alapuló ösztönzők kizárólagos alkalmazása vagy jelentős dominanciája problémás, mert azok az oktatási rendszer céljai közül csak néhány megvalósulását szolgálják.

Ahogy arra a megbízó-ügynök dilemma rávilágít, a különböző ösztönzési programok sikeressége nagymértékben függ attól, mennyire fogadják el azt a pedagógusok. Éppen ezért számos országban, ahol működtetnek teljesítmény alapú bérezési programokat, vizsgálták a tanárok ezekkel kapcsolatos attitűdjét. *Langdon és Vesper* (2000) felmérése szerint a teljesítményekhez kapcsolt fizetés vagy jutalmazás a pedagógusok közel fele számára elfogadható. Ugyanakkor az, hogy a teljesítmény indikátora a tanulók tudása, teszteken elért teljesítménye legyen, nagy ellenérzést vált ki belőlük: a tanároknak mindössze 3%-a támogatta a tanári bérek és a tanulói teljesítmények összekapcsolását.

Goldhaber, DeArmond és DeBurgomaster (2007) Washington államban 2006 tavaszán végzett vizsgálatukban közel 3000 pedagógust kérdeztek. A kutatás fókuszában az állt, mennyire értenek egyet a pedagógusok azzal, hogy többletbért/fizetés-kiegészítést biztosítsanak-e azoknak: (1) akik olyan tantárgyakat oktatnak, amelyek esetében pedagógushiány van; (2) akik alacsonyan teljesítő iskolákban, nehezebb munkakörülmények között dolgoznak; (3) akiknek a diákjai a tanulóteljesítmény-méréseken jelentősebb javulást érnek el, mint a hasonló helyzetből induló tanulók más tanároknál; (4) a *National Board for Professional Teaching Standards*-nál szereznek bizonyítványt szakmai standardoknak való megfelelésükről.

Az eredmények szerint a pedagógusok 72%-a értett egyet azzal, hogy a nehezebb munkakörülmények miatt kompenzálják a tanárokat, 47%-uk, hogy a készségek és a képességek alapján, 41%-uk azzal, hogy a hiánytárgyakban oktatókat kompenzálják, és csak 17%-uk azzal, hogy teljesítmény alapján jutalmazza őket. A pedagógusok úgy gondolták, a legmagasabb kompenzáció a nehezebb munkakörülmények miatt illeti őket, jelentősen alacsonyabb összeget juttatnának a hiánytantárgyak oktatóinak. Ezen utóbbi ösztönzők egyike sem tartozik a teljesítményösztönzők közé, ugyanakkor mindkettő az oktatási rendszerek égető problémáira ad választ.

Jacob és Springer (2007) Florida állam – mely alkalmazza a teljesítmény alapú ösztönzést – 199 iskolájában végzett vizsgálata alapján a tanárok fele elfogadó a pénzügyi jutalmazással kapcsolatban. Ugyanakkor a kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a tanárok pályán eltöltött évei szerint különbségek mutatkoznak a kompenzációs politika elfogadottságában – a kezdő tanárok sokkal támogatottabbak, mint a 20 évnél régebb óta pályán lévők. Továbbá az általános iskolában oktató tanárok kevésbé támogatják a programot, mint a középfokon oktatók.

A tanulói szintű elszámoltatás jellemző formái a különböző vizsgák; ezek lehetnek a felsőbb évfolyamra, iskolaszintre jutás feltételei vagy igazolhatják valamilyen szint teljesítését. Ritkább esetben, de pénzügyi jutalmak is kapcsolódhatnak a tanulói teljesítményekhez. A tanulói ösztönzés részletes vizsgálatát nem tekintjük dolgozatunk tárgyának.

3.3. Vizsgálatok az elszámoltathatóság tanulói teljesítményre gyakorolt hatásairól

Az Amerikai Egyesült Államokban a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszerek működtetése közel 30 éves múltra tekint vissza, így jelentősek a tanulók eredményességére, az oktatási folyamatra, a tanítás tartalmára gyakorolt hatásairól összegyűjtött tapasztalatok. A 2001-ben elfogadott NCLBA szövetségi szintű elvárásá tette a standardizált tesztelésen alapuló elszámoltathatóságot, ami újabb lendületet adott a kutatásoknak. Mivel hosszabb távú tapasztalatok főként az angolszász országokban állnak rendelkezésre a standardizált tesztekre alapozott elszámoltathatósági rendszerek hatásairól, a szakirodalom is főként ezek feldolgozásával foglalkozik.

Morris (2011) szerint a standardizált tesztek tanulók eredményességére gyakorolt hatásával foglalkozó irodalom és információk szintetizálása, az eredmények általánosíthatósága két okból is kihívást jelent. Egyik ok, hogy viszonylag kevés olyan vizsgálat van, amelyik a tét nélküli vagy az alacsony tétű mérések hatását vizsgálja, inkább a nagy tétű tesztek hatásaira koncentrálnak. Hasonlóan inkább olyan mérésekről vannak információk, amelyek célja az elszámoltatás és kevésbé kap hangsúlyt a fejlesztő vagy monitoring célú standardizált tesztelés hatása. A szerző kétségesnek találja, hogy a kutatók fel tudják tárni az ok-okozati viszonyt, miszerint a tanulói teljesítmény változása valóban a mérési-értékelési program és annak oktatáspolitikai célja miatt következett be vagy más oktatáspolitikai lépéseknek köszönhetően. Számos

vizsgálat igazolja, hogy az USA egyes államaiban az elszámoltathatósági programok bevezetésével a tanulók teljesítménye javul (pl. *Jacob*, 2005; *Carnoy és Loeb*, 2002; *Hanushek és Raymond*, 2005), továbbá azt is, hogy a tanulók eredményeihez kapcsolt kemény ösztönzőknek jelentősebb hatása van az eredményekre, mint az alacsony vagy tét nélküli méréseknek (*Hanushek és Raymond*, 2005; *Dee és Jacob*, 2011).

Igen sok kutatás vont be az állami tesztelési programokon észlelt teljesítménynövekedés igazolására a központi kormányzat által 1969 óta működtetett szövetségi szintű mérés, a NAEP teszteredményeit. E minden szövetségi államra kiterjedő felmérés nem jár téttel. A NAEP szövetségi szinten előkészített és lebonyolított mérései a matematika és az olvasás-szövegértés területén szolgáltatnak információt a 9, 13 és 17 éves (4., 8., 12. évfolyamos) amerikai tanulók tanulmányi teljesítményéről. A vizsgálatok során a NAEP-mérések eredményeit hasonlították össze az intézményi elszámoltathatóság során használt mérések eredményeivel (l. *Carnoy és Loeb*, 2002; *Hanushek és Raymond*, 2002; különböző méréseken elért eredmények eltéréseit mutatta ki pl. *Maltese és Hochbein*, 2012).

Carnoy és Loeb (2002) kialakítottak egy indexet (0 és 5 közötti értéket vehet fel), amivel az elszámoltathatósági rendszerek erősségét mérték. Minden elszámoltathatósági rendszert működtető államra vonatkozóan meghatározták e mutató értékét. Az egyes államokban lévő elszámoltathatósági rendszerek erőssége és a NAEP-méréseken elért matematika-pontszámok kapcsolatát vizsgálták az 1996 és 2000 közötti időszakban. Eredményeik szerint azok a tanulók, akik kemény elszámoltathatósági környezetben tanultak, nagyobb szignifikáns növekedést értek el a NAEP-méréseken, mint azok, akik alacsony téttel járó elszámoltathatósági környezetben tanulnak vagy olyan államban, ahol egyáltalán nincs teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszer.

Hanushek és Raymond (2002) regresszióanalízis segítségével szűrte ki minél több, a tanulók teljesítményére ható iskolán kívüli háttértényezőt, majd ezek hatásának kontrollálása mellett azt vizsgálták, implicit vagy explicit elszámoltathatósági környezetben várható-e a nagyobb növekedés az iskolai eredményekben a 4. és a 8. évfolyamos tanulók teljesítménye között. Eredményeik alapján a változás mértéke azokban az államokban szignifikánsan nagyobb, amelyekben explicit ösztönzőket alkalmaznak; ott alacsonyabb, ahol puha ösztönzőket; és ott a legkisebb mértékű a változás, ahol nem működtetnek teljesítménymérésen alapuló elszámoltathatósági programot. 2004-ben végzett vizsgálatuk nem mutatott ki szignifikáns különbséget azon oktatási rendszerek iskoláinak eredményessége között, ahol puha elszámoltathatóság működik vagy nem vezettek be elszámoltathatósági rendszert (*Hanushek és Raymond*, 2005).

Cannell (1988) az 1980-as évek második felében hívta fel a figyelmet arra, hogy aránytalanul sok iskolakörzet hozott nyilvánosságra olyan jelentéseket a tanulóit teljesítmény-mérések eredményeiről, amelyek szerint a diákok az „állami átlag” felett teljesítenek. A jelenséget „*Lake Wobegon*” effect¹ néven publikálta; a kifejezés

¹Lake Wobegon egy képzelte város Minnesota államban. Garrison Keillor rádiós showműsorában rendszeresen adott híreket Lake Wobegonról. Lake Wobegon olyan város, ahol minden nő erős, minden férfi jól néz ki és a gyerekek átlag felettiak ("all the women are strong, all the men are good looking, and all the children are above average.").

mára elfogadott annak a jelenségnek a leírására, hogy az ember hajlamos valakinek az adottságait, képességeit túlbecsülni valaki máséval szemben.

Ezek hatására több államban vizsgálatokat végeztek annak feltárására, mi lehet a jó eredmények hátterében. *Cannell* (1988), később *Linn*, *Graue* és *Sanders* (1990) is a tesztre tanítást jelölték meg az eredmények javulásának legfőbb okaként. *Linn* és *Dunbar* (1990) ezt a NAEP-mérésen elért tesztpontszám-növekedés mértéke és az állami szintű, nagy tétellel járó méréseken mutatkozó pontszám-növekedés mértéke közötti kapcsolat feltárásával vizsgálták. Eredményeik szerint jelentős különbség mutatható ki a két mérésen elért pontszám-növekedés mértékében. A legismertebb példa a „*Texas miracle*”: a Texas állambeli teljesítménymérésen a *Texas Assessment of Academic Skills* (TAAS) mind a fehér, mind az afroamerikai, mind a spanyolajkú tanulók pontszámai évről évre jelentősen emelkedtek matematikából és olvasás-szövegértésből. Abban biztos volt mindenki, hogy a jelentős tétellel járó tesztelés bevezetése áll a háttérben. *Klein*, *Hamilton*, *McCaffrey* és *Stecher* (2000) magyarázatot keresett arra, mi okozza a pontszámok növekedését. Valóban olyan mértékben gyarapodott-e a tanulók tudása, mint azt a pontszámok alapján feltételezni lehet? Az elemzés során az 1994 és 1998 közötti NAEP-méréseken és az állami elszámoltathatósági mérésen elért 4. és 8. évfolyamos tanulói eredményeket vetették össze. Az eredmények szerint a TAAS-mérésen kimutatott növekedés mértéke nem volt azonosítható a NAEP-mérések eredményein – azonban e jelenség értelmezésekor azt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a NAEP a nemzeti tartalmi standardok, míg a TAAS a Texas állam saját tartalmi standardjai alapján készült. Ezen túlmenően a TAAS szerint a különbségek a fehér és az afroamerikai tanulók között csökkentek és a csökkenés jelentős ütemű volt, míg a NAEP alapján a különbség magas és idővel lassan növekszik. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy félrevezetőek a TAAS következtetései, ám felveti az eredmények általánosíthatóságának és a mérések validitásának problémáját. *Koretz* és *Barron* (1998) a Kentucky állambeli elszámoltathatósági mérésen elért eredményekkel kapcsolatban hasonló következtetésekre jutott.

Fuller, *Gesicki*, *Kang* és *Wright* (2006) a NCLB-törvény bevezetése utáni időszakot (1992–2005) is vizsgálta 12 államban a NAEP és az állami elszámoltatási mérések eredményei közötti kapcsolat szempontjából. Az eredmények szerint a törvény bevezetése után több államban szignifikánsan növekedett azon 4. évfolyamos tanulók aránya, akik matematikából az állami mérésen a professzionális szintet érték el, ám ez a NAEP-mérés eredményei alapján nem volt azonosítható. Továbbá rámutattak arra, hogy a NCLB-törvény előtt puha elszámoltathatósági rendszert működtető államokban – Arkansas és Nebraska – 2002 után növekedett a matematikából professzionális szintet elért tanulók aránya (olvasás-szövegértés esetében nem volt növekedés). Számos további vizsgálat foglalkozott a NCLB-törvény a tanulók eredményességére gyakorolt hatásának kimutatására, azonban a vizsgálatok az első néhány év adatainak elemzése alapján vegyes eredményeket hoztak mind a matematika, mind az olvasás vonatkozásában (l. *Neal* és *Schanzenbach*, 2010; *Dee* és *Jacob*, 2011).

3.4. Az elszámoltathatóság hatása az osztálytermi folyamatokra

Számos vizsgálat mutatott rá arra, hogy a tétellel járó felmérések hatással vannak a tanulók tudására (l. 3.3. fejezet). Ugyanakkor a szakértők véleménye eltér azzal kapcsolatban, hogy ezek a változások pozitív vagy negatív hatásúak-e az iskolai munkára, a tanulók tudására nézve.

Firestone és munkatársai (*Firestone, Monfils, Camilli, Schorr, Hicks és Mayrovetz, 2002*) két táborba sorolják azokat, akit támogatják a teszt alapú elszámoltathatósági rendszerek alkalmazását a tanítási-tanulási folyamat befolyásolására. Az egyik szakmai csoport a jutalmakban és szankciókban látja az oktatás eredményessége javulásának kulcsát, és a teszteléseket a kimenet méréséhez tartja szükséges eszköznek. A másik csoport tagjai az oktatási rendszer fejlesztésében a tesztelési programoknak tulajdonítanak meghatározó szerepet, a tesztek koncepciója alakítja az osztálytermi folyamatokat. Véleményük szerint az iskolákban szükségszerűen a tesztekre felkészítik a diákokat, ami nem tekinthető problémának, ha a mérési-értékelési program jól előkészített. A mérések a tartalmi keretükkel befolyásolják az oktatást, ráirányítják a figyelmet olyan területekre, amelyek korábban nem kaptak hangsúlyt, példát adnak mérőfeladataikkal, jelentéseikkel az értékeléshez, tehát a mérési-értékelési programok irányítói az oktatási folyamatnak (l. *Popham, 1987*.

Azonban a tesztelési programok elszámoltathatóság céljából történő alkalmazása számos aggodalomra is ad okot a tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatban. A nem megfelelően kialakított és bevezetett elszámoltathatósági programok a tananyag, a tanítási módszerek tárházának szűküléséhez, a megértést segítő tanulás háttérbe szorulásához, a tanítási idő nem hatékony kihasználásához vezetnek, ezáltal nem szolgálják a tanulók teljesítményének javulását (l. *Abrams, Pedulla és Madaus, 2003; Darling-Hammond 2004; Koretz, 2008b*).

A mérési-értékelési programoknak egyik meghatározó és visszatérő kérdése, hogy miként tudják a tanárok viselkedését úgy befolyásolni, hogy az a kitűzött célok megvalósulását segítse. *Fuller (1991, idézi Firestone és mtsai, 2004)* szerint a sikeres reformok mindig tartalmaznak nyomásgyakorló és támogató elemeket is, mivel a nyomásgyakorlás támogatás nélkül ellenállást vált ki a tanárokból és korlátozza elköteleződésüket. A támogatás megnyilvánulhat például az intézményvezetés hozzáállásában, a szakmai fejlődés lehetőségének biztosításában, az oktatási segédeszközök elérhetővé tételében. *Firestone* és munkatársai (2004) további egyéb tényezőt nevesítenek, melyek befolyásolják a tanárok mérési-értékelési programok bevezetésére adott reakcióit. Ezek között szerepel a tanárok szakmai felkészültsége (végzettsége, tapasztalata), saját munkájukról, annak hatékonyságáról alkotott nézeteik, a tanulásról és a tudásról vallott nézeteik, az általuk tanított tanulócsoporthoz jellemzői, a mérésekkel kapcsolatos nézeteik.

Koretz és munkatársai (2001) a pedagógusok elszámoltathatósági rendszerek bevezetésére adott lehetséges válaszait, a mérésekre felkészítő stratégiákat hét kategóriába, azokat három nagyobb csoportba sorolja. A hét kategória a következő: (1) a tanítással töltött idő növelése (*teaching more*); (2) nagyobb energiabefektetés (*working harder*); (3) hatékonyabb tanítás (*working more effectively*); (4) az erőforrások

újraosztása (*reallocation*) úgy, hogy az minél jobban szolgálja a teszttel mért tartalmakra való felkészülést; (5) a tanított tartalmak teszteken mért tartalmakhoz való igazítása (*alignment*); (6) olyan feladatformátumok, feladattípusok alkalmazása a tanítás, osztálytermi értékelés során, amelyek a központi tesztekben is előfordulnak, a gyakorlás erősen koncentrálni a teszttartalmakra (*coaching*); (7) nem megengedett eszközök alkalmazása (*cheating*).

Az 1., a 2. és a 3. stratégia pozitív változást, kívánatos változást tükröz nemcsak az elszámoltathatósági rendszereken felhasznált méréseken, hanem eredménye bármely más felmérés eredményeiben megmutatkozik. Az iskolákban hatékonyabb oktatási módszerek osztálytermi munkába való beépítésével, a tanterv megújításával igyekeznek javítani a tanulók eredményességét. A tanítási idő kiterjesztése egyrészt a tanítási idő jobb kihasználását jelenti, másrészt annak növelését. Előbbi jelentheti az adminisztráció csökkentését a tanóra keretében, továbbá az átgondoltabb óratervezés eredményeként a jobb időgazdálkodást a tanórán. Utóbbi jellemző formája a tanórán kívüli foglalkozások beiktatása, a házi feladatokon keresztül a tanulók tanulással töltött idejének gyarapítása. A 4., az 5. és a 6. felkészítési stratégia alkalmazása a tanulók teljesítményének tényleges javulását segítheti elő, de nem megfelelő alkalmazással nem érhető el tényleges tudásnövekedés a tesztpontszámok növekedése mellett.

Az erőforrások újraelosztásán elsősorban a tanítási időnek, a pedagógus figyelmének, a pedagógusok tanulócsoporthoz közti elosztását, átcsoportosítását értjük (Koretz, 2008a). Az erőforrások újraelosztásának eszközével élnek a tanárok például akkor, amikor azokkal a tanulókkal, akik nagyon gyengén vagy nagyon jól teljesítenek, többet foglalkoznak. Több időt szánnak azokra a témakörökre, amikben a tanulóknak esetleg hiányosságai vannak mérési eredményük alapján (l. Koretz, Barron, Mitchell és Stecher, 1996, Jacob, 2005). Ez mindaddig nem probléma, amíg más témakörök megtanulásának rovására nem megy, különösen olyan témakörök kárára, amelyekről a pedagógusok úgy vélik, nem szerepelnek a tesztekben. Ebbe a kategóriába tartozik a tanári kar újraelosztása is az évfolyamok, osztályok között: vannak olyan pedagógusok, akik rendszeresen azon évfolyamokon tanítanak, ahol tétre menő mérés van, mivel az intézmény vezetése úgy véli, az ő felkészítő munkájukkal hozható ki a legjobb tanulói eredmény (l. Boyd, Lankford, Loeb és Wyckoff, 2008 vizsgálata). A mérések keretében meghatározott tartalmi és teljesítményszintekkel lefedhető, mit és milyen szinten kell elsajátítani a tanulóknak. Ezért is szokták a tanulóit teljesítmény-méréseken alapuló elszámoltathatósági rendszert standard alapú elszámoltathatósági rendszernek (*standard based accountability system*) nevezni. A mérések során a tesztek a mérések standardjaihoz, az oktatást – módszereket, tananyagot, tantárgyi méréseket – a tesztekhez és a standardokhoz (*measurement driven instruction*) igazítják. Amennyiben a standardok jók és azokat a tesztek lefedik, a pedagógusok azzal, hogy a tesztelésre készítik fel a tanulókat, jót tesznek. Amikor kevesebb hangsúlyt kapnak a tanítás során azon tantárgyak, témakörök, amelyek nem tárgyai a jelentős következményekkel járó méréseknek azokkal szemben, amelyek a tesztelés tárgyai, szintén tesztpontszám-infláció következik be: bár a tanulók tudása gyarapodik a mért területen, ám valaminek a rovására (Koretz, 2002), ami gyakran a rajz, ének, technika tantárgy vagy a tesztelés tárgyát nem képező témakörök, készségek, képességek, kompetenciák. A szakirodalom

a mért és tanított tartalmak egymáshoz igazítását (*alignment*) gyakran nem különbözteti meg az újraelosztástól.

A tesztek validitását javíthatja, ha a tanulók ismerik a mérések tesztformátumait, feladat típusait. A tanulók gyakran azért érnek el gyengébb eredményt egy-egy mérésen, mert az azok során használt feladat típusokkal korábban nem találkoztak. Néhány mintafeladat, korábbi évek tesztjeinek megoldásával a tanulók megszokják, begyakorolják a legmegfelelőbb tesztmegoldási stratégiákat. A feladatsorok megoldatása, a korábbi méréseken gyakran előforduló típusfeladatok begyakoroltatása, a disztraktorok keresésére való trenírozás az eredményességet nem szolgálja.

A nem megengedett eszközök alkalmazásának számos példáját sorolja *Koretz* (2008a): a mérés előtt hozzáférnek a mérőlapokhoz az iskolákban, a pedagógusok a tesztmegoldás során megadják a tanulóknak a helyes választ vagy utalnak rá, illetve lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tesztelés lezárulása után a tanuló módosítsa válaszait, vagy maguk a pedagógusok teszik meg ezt; a tanulókat olyan csoportokba sorolják, amely csoportok tagjainak alacsonyabb követelményeket kell teljesíteniük, esetleg eredményeiket nem veszik figyelembe az adatfeldolgozás során. *Rothstein, Jacobsen és Wilder* (2008) elemzése szerint a csalás megjelenése annál valószínűbb, minél keményebb szankciókat helyeznek kilátásba az iskolák és a tanárok számára a gyenge eredmények miatt.

Halayda, Nolen és Haas (1991) tesztszennyeződésnek (*test pollution*) nevezi azt, amikor bizonyos faktorok a tesztpontszámok interpretálásának valódiságát befolyásolják. A szakirodalomban elterjedt kifejezés a tesztpontszám-infláció (*score inflation*) arra a jelenségre, amikor a tanulók tesztpontszámában megjelenő növekedés nem a tanulók tudásában ténylegesen bekövetkező változást tükrözi (l. *Koretz*, 2008b), ez aláássa a mérésekből levonható következtetések validitását. A *Koretz* és munkatársai (2001) által felsorolt kategóriák közül az erőforrások újraelosztása, a tanított és mért tartalmak összehangolása és az edzősködés is vezethet tesztpontszám-inflációhoz.

Jacob (2002) a tesztpontszámok inflálódásának öt főbb okát különíti el: (1) csalás; (2) a tesztkitöltők körének manipulálása – az alulteljesítő tanulók kihagyása a mérésekből; (3) nem azonos tesztelési feltételek biztosítása az intézmények között; (4) a tanulók erőfeszítéseinek különbözősége az egyes méréseken – ha a tanuló számára a mérésnek téje van, nagyobb erőfeszítéseket tesz a jó eredmények eléréseért; (5) a mérések tartalmi kereteinek különbözősége – hiszen minden teljesítménymérésnek saját tartalmi kerete van, így az egyikre való felkészülés nem feltétlenül eredményezi azt, hogy egy másik felmérésen is hasonló teljesítményszintet ér el a tanuló.

3.5. Empirikus vizsgálatok az elszámoltathatóság tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásairól és a rendszer kijátszásáról

Több kutatás hívta fel arra a figyelmet, hogy a mérések téje miatt a tanárok nyomás alatt érzik magukat, ami hatással van tanítási gyakorlatukra. *Abrams, és mtsai* (2003) puha és szigorú elszámoltathatósági rendszereket működtető államok tanárainak körében végzett kérdőíves kutatásokat annak érdekében, hogy vizsgálja, tanítási gyakorlatuk eltér-e egymástól. Minden vizsgált dimenzióban (tanításra, osztálytermi

értékelésre gyakorolt hatás, a pontszámok növelése miatt érzett nyomás és a tesztre való felkészítés, a tanárok és a tanulók motivációjára gyakorolt hatás, az elszámoltathatósággal kapcsolatos nézetek) különbség mutatkozott a két vizsgált csoport válaszaiban. A szigorú elszámoltathatósági rendszerekben a megértést segítő tanulás háttérbe szorul, és a pedagógusok tanítási és értékelési gyakorlata erősen fókuszál a tesztelt tartalmakra és a tesztek formátumaira, illetve irreálisan sok időt töltenek tesztmegoldással. Ugyanezek a puha elszámoltathatósági rendszerekben is jelen vannak, de kevésbé jellemzőek a tanárookra.

Moore és Waltman (2007) Iowa állam 131 iskolájának 1300 tanárával végzett vizsgálata olyan iskolai és tanári szintű faktorok feltárását célozta, amelyek befolyásolhatják azt, hogy a tanárok milyen mértékű nyomást élnek meg amiatt, hogy tanulóik az állami elszámoltathatósági mérésekkel meghatározott eredményeit javítsák. A kutatás alapján az iskolákban leginkább a kormányzat és az iskolavezetés nyomásgyakorlását érzékelik, legkevésbé a szülők és a kollégák elvárásait. Az, hogy milyen mértékű nyomást érzékelnek az iskolavezetés részéről, szorosan összefügg azzal, miként érzékelik, az iskolában inkább a pontszámok növelésén vagy a tanulók tudásának gyarapításán van a hangsúly. Eredményeik továbbá rámutatnak arra, hogy az alsó tagozaton tanítók jelentősebb kényszerhatást élnek át, mint az alsó középfokon tanító kollégáik. A különbségek okát abban látják, hogy az alsó tagozaton tanítók diákjaikkal több időt töltenek együtt, mivel az órákat csak néhány tanító tartja, szorosabb a kapcsolatuk a diákokkal, nagyobb felelősséget éreznek diákjaik teljesítményéért. A szerzők a tanárok nyílt kérdésre adott válaszai alapján azt a következtetést vonták le, hogy az eredmények nyilvánossága (médiában, listák formájában), a jutalmak és a szankciók, a tesztelés hangsúlyossága befolyásolja jelentősen a nyomás mértékét. Továbbá azonosítottak számos tényezőt, mely a nyomás érzett mértékét befolyásolta: a tanárok munkaterhelésének növekedése, az iskola eredményéért érzett felelősség, a szakmai fejlődés hangsúlya, a tanulókat befolyásoló tényezők mint a tanterv megváltozása, a tesztelt tartalmakra, tanulócsoporthoz irányuló fókusz megváltozása és a tanítás csökkenő minősége. Továbbá a kormányzati tényezők, például az elégtelen források és az irreális elvárások a kormányzat részéről.

A továbbiakban az elszámoltathatósági programok osztálytermi munkára – a tanítás tartalmára, a tanítás módszereire, az értékelésre – gyakorolt hatásával kapcsolatos néhány kutatás eredményeit foglaljuk össze. Az elszámoltathatósági programok osztálytermi folyamatokra gyakorolt hatását feltáró vizsgálatok jellemzően kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaznak, ötvözik a kérdőíves, interjú, fókuszcsoportos adatgyűjtési eszközöket, amelyekkel az osztálytermi folyamatok közvetett úton, a tanárok nézetein keresztül vizsgálhatók, illetve elemzik a tanárok viselkedését osztálytermi megfigyelések keretén belül.

Az elszámoltathatósági rendszerek tantervekre és az oktatás tartalmára gyakorolt hatásaival kapcsolatos kutatások szerint a mérési programok erősen befolyásolják, hogy mit tanítanak a pedagógusok. A különböző tétellel járó elszámoltathatósági rendszerek hatására eltérő mértékben változott a tanítás tartalma (pl. *Abrams és mtsai*, 2003). Osztálytermi megfigyelések és kérdőíves vizsgálatok adatai alapján a rendszerszintű mérések tartalmi kerete által a tananyag az iskolák között és az iskolákon belül is

konzisztensebbé vált, a tanárok számára világos elvárásokat támasztanak a megtanítandó tartalmakat illetően, továbbá új hangsúlyokat jelölnek ki a tananyagban (pl. *Clarke, Shore, Rhoades, Abrams, Miao és Li, 2003; Jones, 2007*). A mérések során mért készségek elsajátítására a tanárok számottevő aránya több időt fordít a mérések bevezetése után (*Bourque, 2004; Jones és Jones és Hargrove 2003; Powell, Higgins, Aram és Freed, 2009*), gyakran a nem tesztelt tartalmak, tantárgyak rovására (pl. *Koretz, Barron, Mitchell és Stecher, 1996; Toch, 2006*). Igen sok vizsgálat igazolta, hogy a tanítás tartalmának szűkülése azokban az iskolákban jellemzőbb, ahol gyengébb eredményeket érnek el a tanulók (pl. *Powell és mtsai, 2009*). *Stecher és Borko (2002)* vizsgálatai arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusok munkájuk során nem is a tartalmi keretekre fókuszálnak, sokkal inkább arra, hogy konkrétan mit és hogyan mérnek, tehát a tesztekre. Nem a tartalmi standardok, hanem a teszt tartalmak tanítása kerül a tanítás fókuszába.

Az elszámoltathatósági rendszerek tanítási módszerekre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások eredményei jellemzően arról számolnak be, hogy a méréseknek nincs vagy negatív hatása van a tanítási folyamatra (*Firestone, Mayrowitz és Fairman, 1998; Maier, 2009; Vigh, 2010*). A pedagógusok szerint a tétellel járó mérések negatív hatással vannak kreativitásukra, módszertanilag és a tartalomközlés esetében is szabályozva érzik magukat a tanórákon (*Jones és Egley, 2004*), a tesztre tanításra készítetik őket a mérések (*Williams, 2009; Jones, 2007*). *Jones (2007)* vizsgálatai szerint a nagy tétellel járó mérések következménye, hogy a magasabb műveleti szintek gyakorlására kevesebb hangsúly jut a tanításban, a tesztmegoldói stratégiák gyakorlása a tanítási idő jelentős hányadát kitölti, és nem jut idő a megértetésre, a konstruktivista megközelítés szerinti oktatás háttérbe szorul. *Abrams és munkatársainak (2003)* kutatása szerint a tanárok tanítási gyakorlatát sokkal inkább a tesztek, mint a tantervek befolyásolják, és arra készítették őket, hogy gyakorlatuk olyan irányba változott, amely ellentmond annak, amit ők a megfelelő tanításról gondolnak. Gyakran saját nézeteikkel ellentétes vagy azzal teljes mértékben nem összeegyeztethető módon és eszközökkel kénytelenek tanítani.

Kevés kutatás foglalkozik az osztálytermi értékelésre gyakorolt hatások vizsgálatával. A kutatások eredményei arra mutatnak rá, hogy rendszerszintű értékelési programok hatására a tanárok a mérés keretében használt tesztek feladatait gyakrabban használták fel az osztálytermi értékelés során (l. *Hamilton és mtsai, 2005*), továbbá olyan formátumú tesztek készítenek az osztálytermi értékeléshez, amelyek megegyeznek az állami mérések tesztjének formátumával, tipikusan előtérbe kerülnek a könnyen értékelhető többszörös választásos feladatok (*Abrams és mtsai, 2003; Aydeniz és Southerland, 2012*).

Mausethangen (2013) metaanalízisében az elszámoltathatóság munkahelyi interakciókra gyakorolt hatását vizsgálta a pedagógusok és diákok közötti interakciók, illetve a tanárok közötti interakciók változását leíró kutatások eredményeinek elemzésével. Összegző leírása szerint a pedagógusok és a tanulók közötti szociális interakció számos eredmény alapján (pl. *Day, 2002, Valli és Buese, 2007*) csökkent az az elszámoltathatóságot biztosító mérések hatására, a hangsúly a munka során a tanulókról a tesztekre és a tesztekkel mért tartalmakra helyeződött (pl. *Barrett, 2009*,

Wong, 2008). Ugyanakkor kutatási eredmények a tanár-diák kapcsolatok állandóságát is igazolják (Taylor, 2007, Wilkins, 2011). Mauserthang (2013) az állandóság okát két pontban ragadja meg: egyrészt a tanárok igyekeznek a diákokat távol tartani az oktatáspolitikai nyomás érzékelésétől, másrészt a tanári munka akkor lehet csak eredményes, ha figyelembe veszi a tanulók egyéni igényeit, ha az differenciáláson alapul.

Számos empirikus vizsgálat támasztja alá a mérések során elkövetett csalások jelenlétét az iskolákban (pl. Jacob, 2005; Figlio és Gletzer, 2002). Figlio és Gletzer (2002) a floridai rendszerszintű mérések adatbázisainak vizsgálatával hívta fel a figyelmet arra, hogy az iskolák a nagyon gyengén teljesítő tanulókat a hátrányos helyzetű tanulók közé sorolják – a tanulók közel 10%-a tartozott ebbe a kategóriába –, s ezeknek a tanulóknak az eredményei így nem számítanak bele az iskolák minősítésébe. Ugyanakkor Figlio és Loeb (2011) szerint az a jelenség, hogy az ösztönzők nem váltják ki a kívánt viselkedést, reakciót az iskolákból, tanárokból, nem feltétlenül a rövid távú haszonmaximalizálásra vezethető vissza, hanem az elégtelen erőforrásokra, a változások iránt nem elkötelezett intézményvezetésre, illetve a tanárok esetében a szükséges készségek és szakmai ismeretek hiányára.

Jacob és Levitt (2003) chicagói iskolák tanulóinak adatait elemezték, egyrészt osztályokon belüli válaszmintázatokat kerestek, másrészt a tanulók egymást követő méréseken elért eredményeit vizsgálták. Eredményeik szerint ezek alapján az osztályok 4-5%-ában fordult elő csalás. Texas állam iskoláinak tanulói adataiban szintén válaszmintázatokat kerestek, a valószínűtlen válaszmintázatok alapján az iskolák 9%-a valószínűtlen növekményt produkált (Zehr, 2007 idézi Rothstein és mtsai, 2008). Habár a csalás bizonyítása minden esetben nem lehetséges, de hivatalból statisztikai módszerekkel figyelik a válaszmintázatokat, az irreális és a nagyszámú törléseket.

4. AZ ELSZÁMOLTATHATÓSÁG HAZAI JELLEMZŐI

Jelen fejezet egyrészt azt vizsgálja, milyen irányítási környezetben jelent meg az országos kompetenciamérés, illetve milyen tényezők vezettek ahhoz, hogy a kompetenciamérés a hazai intézményi elszámoltathatóság meghatározó eszközévé vált. Továbbá bemutatjuk a hazai rendszerszintű mérési előzményeket, mivel úgy véljük, a ma működő nemzeti pedagógiai értékelési rendszer egy szerves fejlődési folyamat eredménye. Harmadrészt vizsgáljuk, hogy a rendszerváltást követően hogyan változott az iskolák, tanárok mérési-értékelési szakértelme, ezeket milyen folyamatok segítették. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert úgy véljük, ahhoz, hogy a pedagógusok a mérési-értékelési információkból tanításuk számára releváns következtetéseket tudjanak levonni, szükség van arra, hogy rendelkezzenek mérési-értékelési szakértelemmel. Ezt követően bemutatjuk a hazai mérési-értékelési rendszert, kiemelt figyelmet fordítva az OKM-re. A fejezetben összefoglaljuk a rendszerszintű mérési-értékelési programok mikroszintre gyakorolt hatását vizsgáló felmérések legfontosabb tanulságait is.

4.1. Minőségértékelés a közoktatásban 1984 előtt és után

4.1.1. Minőségértékelés 1984 előtt

Magyarországon az oktatás szakmai kontrollja a 18. század elejéig nyúlik vissza, ekkor vonták az oktatás felügyeletét uralkodói fennhatóság alá (1715. évi LXXIV. tc.), melynek sokáig kizárólagos eszköze a tanfelügyeleti rendszer volt. A felügyeletet területileg felosztó tankerületi rendszer (1776) Mária Terézia tanügyi rendelkezéseiből eredeztethető. A többszintű felügyelet feladatai a Habsburg uralom alatt az oktatás eredményességére, tartalmára, módszereire, szakmai és tárgyi feltételeire terjedtek ki. Jelentős változást hozott a tanfelügyeleti rendszerben, hogy a kiegyezést követően – a gazdasági fejlődésnek és az oktatási törvényhozásnak köszönhetően – az oktatásban részesülők száma, ennek következtében az intézmények száma is jelentősen megnövekedett. Az állami felügyelet előtérbe kerülését segítette a polgári állam kialakulása: az 1868-as népoktatási törvényben határoztak arról, hogy az állami és a felekezeti népiskolák ellenőrzése, a törvényesség betartása és az iskolarendszer szabályozása az állami tanfelügyelet feladata (Szebenyi, 1993).

1935-ben a tanügyigazgatás szervezeti átalakításáról, egyszerűsítéséről döntöttek a Közoktatásügyi igazgatásról szóló törvény keretében, egyben létrehozták a szakfelügyeleti rendszert. A változtatások az egységesítés és a szakszerűség jegyében történtek. Az egységesség egyrészt a felügyelet szervezetében jelent meg azáltal, hogy összevonták az egyes iskolafokokozatok és iskolatípusok felügyeletét, másrészt ez megjelent a tanítás tartalmát, folyamatát és módszereit illetően is. A szakszerűség jegyében egyre inkább igyekeztek a kijelölt feladatok ellátására leginkább alkalmas, felkészült felügyelőket kijelölni. A tanügyigazgatás, a tanulmányi felügyelet – tehát az

iskola egészének pedagógiai állapotának ellenőrzése – és a szakfelügyelet – egy-egy tantárgy oktatásának ellenőrzése – feladatait végző személyek különválasztása már a dualizmus korában megjelent (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003*).

Az iskolák 1948-as államosításával az oktatásirányítás centralizálttá vált, a központilag irányított és ellenőrzött tankerületeket az 1950-es közigazgatási területi reform részeként létrehozott megyerendszer alapjain, megyénként, járásonként szervezték meg. Mind a tanfelügyelet, mind a szakfelügyelet jelentősen átpolitizált volt, az ellenőrzés fő célja az volt, hogy a pedagógusok a szocialista nevelés elveinek és módszereinek megfelelően végzik-e a szaktárgyak oktatását. A szigorú, bürokratikus ellenőrzés az 1960-as évek elejéig jellemezte a felügyeletet, attól kezdve puhább ellenőrzési eszközöket kezdtek alkalmazni, nem lépett fel akadályozóan a szakmával szemben az új pedagógiai módszerek elterjesztésében, a tanítási segédletek – például könyvek, szaktantermek, szemléltető eszközök – gyarapodásában. A módszertani korszerűsítés és szabadság következményeként a szakfelügyelet egyre inkább az óralátogatásoktól az eredmények vizsgálata felé fordult az erősségek és hiányosságok azonosítása érdekében.

Szebenyi (1993) szerint ez alatt az idő alatt a felügyelet tevékenysége folyamatosan differenciálódott funkciók és iskolatípusok szerint. Egyrészt a pedagógiai munka egyre szakszerűbbé válásával, másrészt az állam szerepének növekedésével az iskolaügyben a felügyeleti tevékenység egyre inkább szakosodott, politikai jelentősége fokozatosan növekedett. Funkciójának kettőssége, az ellenőrzés és a támogatás, mindvégig megmaradt, azonban a két feladat eltérő súllyal volt jelen a különböző történeti korszakokban.

4.1.2. Decentralizáció az oktatásirányításban

Az 1980-as évek közepén Magyarországon megkezdődött a központosított oktatásigazgatás lebontásának folyamata. A Minisztertanács 1984 májusában elfogadott közoktatási és felsőoktatási fejlesztési programjában (*Minisztertanács, 1984. 78–81. o.*) előírták például az intézmények külső értékelését megvalósító szakfelügyeleti rendszer átalakítását tanácsadássá, ami ettől kezdve inkább partneri viszonyt jelentett a pedagógusokkal, mint hierarchikus kapcsolatot (*Sáska, 2003*). A szakfelügyelőkből lett szaktanácsadói rendszer jelentős funkcióváltáson ment keresztül, a minősítés és a politikai indoktrináció helyett feladata a nevelési-oktatási tervekben megfogalmazott követelmények teljesítésének támogatása, a fejlesztés segítése lett (*Szebenyi, 1993*). Ugyanakkor olyan kutatási eredményről nem tudunk, hogy az iskolák miként érzékelték ezt a változtatást, milyen hatása volt munkájukra.

A decentralizációban az áttörést az 1985-ös oktatási törvény jelentette (1985. évi I. törvény az oktatásról), a szakmai ellenőrzés az iskolák és a fenntartók feladatköre lett. Az iskolák önállósága jelentősen megnövekedett az intézményi irányításban. A törvény az intézmények hatáskörébe helyezte a Szervezeti és Működési Szabályzat elfogadását, a pedagógusok maguk választhatták meg intézményvezetőjüket, de alakíthatták munkájuk ellenőrzésének rendjét is. Az intézmények programalkotási és belső szabályozási felelőssége az 1993-as közoktatási törvénnyel tovább erősödött. A törvény

előírta az intézmények számára a pedagógiai programok elkészítését, amit az intézmény fenntartójának jóvá kellett hagyni. Ez a stratégiai dokumentum tartalmazta – többek között – az intézmény minőségügyi feladatait is.

Így a közvetlen demokrácia és az öngazgatás eszméjét szem előtt tartva biztosították az iskolák szakmai önállóságát és a pedagógusok szakmai szuverenitását, ezzel jelentősen megváltoztatva az iskolaügy irányításának az 1930-as évekből örökölt, majd az 1950-es években módosított bürokratikus-centralisztikus rendszerét, a nevelési-oktatási intézmények pártállami, azaz közvetlen politikai irányításának gyakorlatát (Kelemen, 2003). A törvény értelmében oktatási rendszerünk az 1980-as évek közepén nemzetközi összehasonlításban is decentralizált rendszerré vált.

Az 1990-es önkormányzati törvénnyel az állam mozgástere a közoktatás terén jelentősen megváltozott, közvetlen irányítási jogosítványai megszűntek. Az oktatási intézmények az önkormányzatok tulajdonába kerültek, az intézmények finanszírozása bekerült az önkormányzatok költségvetésébe, az önkormányzatok tág hatásköröket, politikai autonómiát kaptak a helyi oktatásirányításban. A fenntartók feladata lett az iskolák törvényes működésének ellenőrzése és a pedagógiai munka rendszeres értékelése. Az önkormányzatok anyagi lehetőségei és szakértői apparátusa befolyásolta azt, hogy ezen feladatait mennyiben tudta érdemben ellátni (Sinka, 2008).

Ezzel az állam saját központi oktatáspolitikai céljainak érvényesítését önkorlátozta (Halász, 2006). Mindezek idővel arra késztették a kormányzatokat, hogy az oktatásban indirekt központi irányítási eszközöket hozzanak létre és működtessenek. Ennek érdekében a kormányzatok a közvetett központi irányítás kiterjesztése érdekében számos, a közigazgatáson kívül működő irányítási feladatokat ellátó szervezetet hoztak létre. Ilyen volt az 1999-ben alapított Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság is, ami ellátta a közoktatás statisztikai rendszerének működtetését. Ugyancsak ebben az évben hozták létre a közoktatási értékelési és vizsgaszervezési feladatok biztosítására az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontot (OKÉV), melynek jogutódja 2006-ban az Oktatási Hivatal lett. Mindezek az intézmények a kimeneti szabályozás erősítését célozták.

Az intézményi autonómia növekedésével, az iskolák programalkotó munkájának megjelenésével egyre fontosabb kérdéssé vált, hogyan biztosítható az oktatás eredményessége. A Monitor-vizsgálatok a beavatkozás szükségességére hívták fel a figyelmet, a tanulmányi teljesítmények csökkenésére, valamint az iskolák, települések közötti különbségek növekedésére mutattak rá (Vári, 1997). Az évtized végén az oktatásirányítást érintő igen élénk diskurzus alakult ki a minőségfejlesztéssel, minőségbiztosítással kapcsolatban hazánkban is mind az oktatáspolitikusok, mind a szakma körében. Számos, főként a versenyszférában alkalmazott minőségbiztosítási módszer, technika (pl. TQM, SWOT-analízis) leírásával és adaptálásával foglalkozó publikáció, kiadvány látott napvilágot, ám köztük kevés az olyan munka, amely az oktatási problémák megértésén és az oktatási rendszer igényein alapult volna (Csapó, 2004c).

Az intézményi szintű minőségbiztosítási gyakorlat kialakítására történtek kísérletek jelentős forrásbevonással (Comenius 2000 program), de ezek hatásairól nem tudunk vizsgálatokat felmutatni. 2002-ben miniszteri rendelet (3/2002) írta elő minden

közoktatási intézmény számára a folyamatos, önértékelésen alapuló minőségfejlesztési tevékenység folytatását. 2003-ban törvényben (LXI. tv.) rögzítették az intézmények számára az intézmények tulajdonosaival elfogadtatott, saját minőségfejlesztési rendszer kialakítását. Az iskolák által elkészített Iskolai Minőségirányítási Program tartalmazta az intézményi működés folyamatait, ezen belül különösen a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatokat. A minőségüggyel kapcsolatos szabályozás korábban a pedagógiai program részeként jelent meg, ettől kezdve külön, nyilvános dokumentumként. A fenntartói kontroll további erősítését célozta a közoktatási törvény 2005-ös módosítása, melyben előírták az önkormányzatok számára, hogy nyilvánosságra kell hozniuk oktatási intézményeik munkájáról készített értékelésüket.

4.2. A mérési szakértelem alakulása az iskolákban; a megyei pedagógiai intézetek szerepe

Az iskolákban a mérési-értékelési szaktudás fejlesztéséhez jelentős mértékben hozzájárultak a pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó pedagógiai intézetek. Az 1985-ben megalakult megyei pedagógiai intézetek vették át a szakfelügyelet feladatait, így a szakmai szolgáltatás megyei központjai lettek. A megyei pedagógiai intézetek számos feladatot örökölték a továbbképzési pedagógiai kabinetektől és pályaválasztási intézetektől, melyek utódszervezeteként működtek. Feladatuk lett például a szaktanácsadói hálózat működtetése, eredményvizsgálatok, elemzések készítése, az intézmények innovációs tevékenységének, programalkotó munkájának támogatása, tanulmányi versenyek szervezése.

Az eredményvizsgálatok, a mérési-értékelési feladatok az intézmények szakmai önállóságának következtében a szaktanácsadói rendszer munkájában a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak. Az intézetek az iskolákat a belső méréseihez használható mérőeszközök készítésével, ajánlásával és a külső mérések elvégzése során az iskoláknak szóló jelentésekkel, elemzésekkel segítették az önértékelési feladatok ellátásában. A központi dokumentumokban a szabályozás területén a kimeneti szabályozás erősítésére irányuló törekvések növelték a különböző diagnosztizáló, helyzetfelmérő, az adott iskolára, tanulócsoportha, településre vonatkozó mérések, standardizált mérőeszközök iránti igényt (Gábris és Timár, 1999).

Ezeknek a mérőeszközöknek nemcsak a kialakítása, megszerkesztése igényel szakértelmet, hanem azok használata, az eredmények értelmezése is. Az intézményi önértékelés biztosítása érdekében az értékelési ismeretek egyre nagyobb jelentőségre tettek szert az iskolákban. Ennek segítségével nagy szerepet vállaltak a pedagógiai intézetek továbbképzések, információszolgáltatás és szaktanácsadás révén. Az intézetek az iskolák kérésére értékelték az iskola pedagógiai programjában foglalt célok teljesülését, az intézmény eredményességét. Az OKM megjelenése előtt az iskola munkájának, eredményességének nyomon követésére nem állt rendelkezésre központi mérőeszköz, ezért számos pedagógiai intézet végzett eszközfejlesztéseket és ezek felhasználásával bonyolított le megyei szintű méréseket reprezentatív mintákon, ezzel jó szolgálatot téve az oktatási intézmények mérési kultúrájának fejlesztésében is. A

megyei pedagógiai intézetek feladatai közé tartoztak az önkormányzatok számára végzett vizsgálatok, mivel a közoktatási törvény a fenntartóknak előírta az oktatási intézmények ellenőrzését, melyhez a megyei pedagógiai intézetek méréseit is felhasználhatták a fenntartók. Emellett részt vettek országos és kutatócsoporti mérések lebonyolításában, például az IEA- és a Monitor-vizsgálatok lebonyolításában, valamint az MTA-SZTE Képességekutató Csoportja felmérései támogatásában.

Az intézmények értékelési kultúrájának fejlesztésében nagy szerepet játszott a József Attila Tudományegyetemen 1991-ben induló hároméves, diplomát adó pedagógiai értékelési szakértő képzés, mely néhány év elteltével szakvizsgát adó négy féléves képzéssé alakult. A pedagógiai értékelés lassan, jellemzően az 1990-es évek közepétől kezdődően folyamatosan teret nyert a tanárképzés tanterveiben és programjaiban is.

4.3. A hazai mérési-értékelési rendszer formálódása – rendszerszintű mérési előzmények

A rendszerszintet fókuszba emelő empirikus kutatások az 1960-as évek elején *Kiss Árpád* (Báthory, 2000) által az OPI-n belül létrehozott kutatócsoport, a Didaktika Tanszék kereteiben bontakoztak ki. A szervezet később a tesztfejlesztés, majd az országos reprezentatív felmérések (TOF-80, Monitor-vizsgálatok) és a nemzetközi mérési programok (IEA) lebonyolításának hazai központja lett (Csíkos és B. Németh, 2002) – ennek a szervezetnek lett utóda később a már említett OKÉV. Emellett az 1960-as évek második felében a szegedi József Attila Tudományegyetemen egy másik meghatározó pedagógiai műhely jött létre Nagy József vezetésével, mely a diagnosztikus értékelésre, az iskolai értékelést segítő tantárgytesztek fejlesztésére és alkalmazására helyezte a hangsúlyt. A szervezett empirikus neveléstudományi kutatások lehetőségei az 1970-es években alakultak ki Magyarországon a 6. számú kutatási főiránnyal, amit az 1980-as években a Közoktatási kutatások elnevezésű program követett (Csapó, 2008).

A pedagógiai értékelésben nagy lépést jelentett Magyarország 1968-as csatlakozása az IEA-hoz. Bár hazánk az első IEA-felmérésben nem vett részt, az azt követő mérések legtöbbször igen: először az 1970–1971-es tanévben az olvasásmérésben és a természettudomány területén végzett mérésben, majd ezt követően minden, a három fő mérési területet (matematika, olvasás-szövegértés, természettudomány) célzó vizsgálatban, legutóbb a 2011-es PIRLS- és TIMSS-mérésekben. Az IEA első olvasásvizsgálata hívta fel a figyelmet a magyar tanulók gyenge olvasásmegértésére, a magyar tanulók teljesítménye a vizsgált populációkban az IEA-átlag alatt volt (Thorndike, 1973; Kádárné, 1979). Báthory (1997) szerint a gyenge eredmények visszhangot váltottak ki mind a szakmai körökben, mind a közvéleményben és hozzájárultak a módszertani változtatásokhoz az olvasástanításban.

Számos hozadéka volt Magyarország IEA csatlakozásának: az IEA keretében szervezett első felmérések inspirációt adtak az oktatási rendszer különböző területeinek vizsgálatához az empirikus kutatás módszereivel, és lehetőséget biztosítottak – az

ezredfordulóig kizárólagosan – közoktatásunk eredményességének nemzetközi összehasonlítására. A korai hazai rendszerszintű mérések kialakításakor jelentősen támaszkodtak az IEA-mérések során szerzett tapasztalatokra és a felmérések koncepciójára. A mérések eredményei az első szövegértési vizsgálat kivételével oktatási rendszerünk eredményességét támasztották alá egészen az 1990-es évek közepéig, valamint a jó eredmények hozzájárultak a nemzetközi összehasonlító tudásmérésekhez való csatlakozás oktatáspolitikai legitimációjához (Berényi, 2010).

Az országos szintű mérések az 1970-es évek végén indultak el az OPI keretében. A Tantervelméleti Osztály (korábban Didaktika Tanszék) 1980-ban szervezte meg a TOF-80 (Tantervelméleti Osztály Felmérése) elnevezésű országos reprezentatív felmérést, az 1978-as tantervi reform hatásának feltárására a tanulók eszköz jellegű tudását vizsgálva (OPI, 1982). Három tudásterületen folytak mérések – ezek a területek máig a nemzetközi rendszerszintű vizsgálatok fókuszában állnak: olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány (l. Molnár, Molnár és Józsa, 2012; Csikos és Vidákovich, 2012; B. Németh, Korom és Nagy L.-né, 2012). A vizsgálat során számos háttéradatot is gyűjtöttek (pl. településtípus, anya iskolai végzettsége, tanárok véleménye a reformról). Az eredményekről kevés és nagyon késve közölt publikáció született, így az eredményekről a szakmai közösség alig értesülhetett, az eredmények az iskola szintjére szinte el sem értek.

Az első hazai rendszeres monitor jellegű felmérés, a Monitor-vizsgálat 1986-ban indult (Vári, 1989). A Monitor-vizsgálatok elsősorban a közoktatás hatékonyságának feltárását célozták a tanulók kulturális eszköztudásának felmérésén keresztül (Vári, 1989). Az olvasásmegértés, a matematika, a számítástechnikai ismeretek és az intelligencia területei alkották a vizsgálat gerincét (Vári, 1997). A mérések eredményeit – a felvett jelentős számú háttérváltozónak köszönhetően – az oktatáspolitikai hasznosítani tudta, emellett az eredmények felkeltették a közvélemény érdeklődését is (Csikos és B. Németh, 2002). Az utolsó Monitor-felmérés eredményeit 1999-ben publikálták (Vári, 1999). A rendszerszintű mérések az OKM keretei között folytatódtak tovább 2001-ben. A két mérésorozat koncepciója, módszertana számos vonatkozásban eltérő (l. 2.3.2. fejezetet).

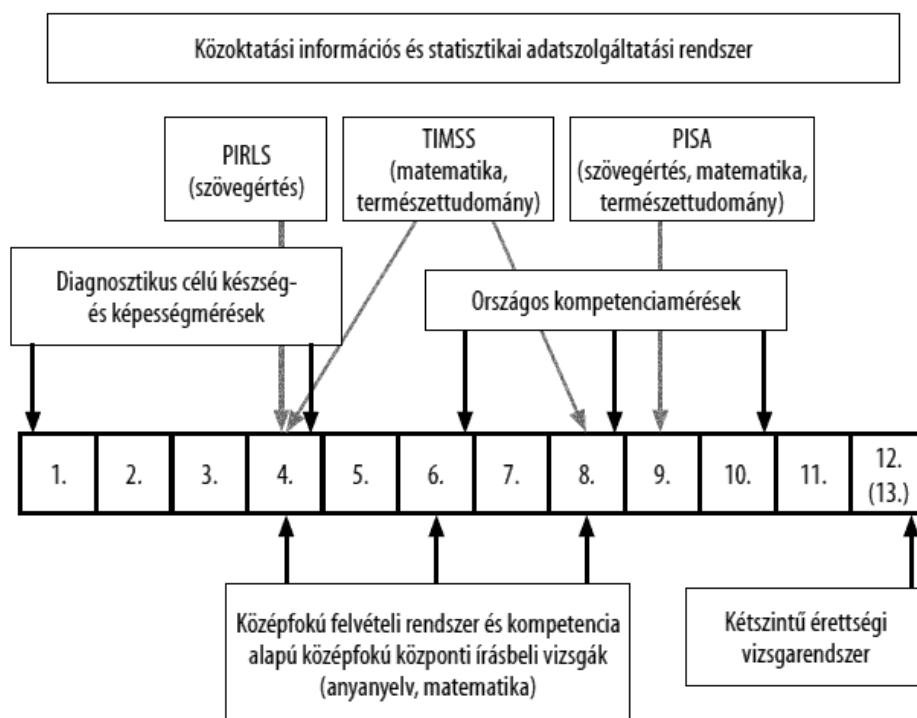
A Nagy József vezette „Szegedi Műhely” a József Attila Tudományegyetemen a diagnosztikus értékelésre fókuszált, a kutatócsoport keretében végzett felmérésorozatok a tantárgyi tudás és a képességek széles körét ölelték fel az 1960-as és az 1970-es években. A kidolgozott tesztek a diagnosztikus pedagógiai értékelés módszerének első hazai alkalmazásai voltak. A kutatások eredményeit a Standardizált témazáró tesztek (pl. Nagy, 1975) és a Standardizált Készségmérő tesztek könyvsorozatokban tették közzé (pl. Nagy és Csáki, 1976). A műhely kutatómunkája fokozatosan az oktatáspolitikai több aktuális kérdése, problémája felé is irányult (Báthory, 2000). Az 1970-es évek közepén kidolgozott Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer (PREFER, Nagy, 1976) az óvodából az iskolába való átmenet időszakában meglévő alapképességek fejlettségének vizsgálatára irányult. A PREFER továbbfejlesztett változata, a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER, Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b) ma a hazai mérési-értékelési rendszer részét képezi. Az 1980-as években kezdődtek el a diagnosztikus vizsgarendszerek

fejlesztésével kapcsolatos kutatások (l. *Vidákovich*, 1990; *Nagy*, 1990), melyek eredményei az Alapműveltségi Vizsgaközpont keretei között készült, az alapműveltségi vizsga elvárásainak megfelelő, ám sokkal szélesebb körű felhasználásra alkalmas tantárgyi tesztek, feladatbankok lettek (l. *Vidákovich*, 1992, 1993). *Báthory* (2000) szerint a szegedi és az OPI-műhely, majd azok utódszervezeteinek számottevő szerepe volt a neveléstudomány empirikus módszereinek meghonosításában. Úgy véli, lineárisan bővülő trendet mutat a mérés-értékelés elfogadottsága és beilleszkedése a hazai pedagógiai értékelési kultúrába.

Magyarország a kezdetekkor csatlakozott a PISA-vizsgálatokhoz. Az első, 2000-es PISA-mérés eredményei meglepetésként érték Magyarországot is, hiszen a korábbi évtizedekben a nemzetközi felméréseken hazánk jellemzően a vizsgált országok között a természettudomány és a matematika területén élmezőnyben szerepelt. A 2000-es mérésen a magyar tanulók szövegértésből és matematikából is az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek (*Vári és mtsai*, 2001). Emellett az eredmények az oktatási rendszer számos problémájára világítottak rá nemzetközi összehasonlításban, például az iskolák közötti teljesítménykülönbségek nagyságára vagy a családi háttérnek a tanulók tanulmányi teljesítményére gyakorolt kiemelkedő hatására (*Vári*, 2003). Az eredmények mélyebb megismerése, feldolgozása mégsem történt meg, a megfogalmazott következtetések is visszhang és következmények nélkül maradtak (*Csapó*, 2005). Ennek következményei mutatkoznak meg a későbbi PISA-vizsgálatok eredményeiben, hazánk mindhárom területen a 2012-es mérésben az OECD-országok átlaga alatt teljesített. 2001-ben a PISA-vizsgálatokkal szinte párhuzamosan indult az OKM, melyre jelentős hatást gyakoroltak a PISA-mérés módszerei és tudáskonceptiója is.

4.4. A magyarországi mérési-értékelési rendszer főbb jellemzői

Magyarország a kezdetektől részt vesz az OECD PISA vizsgálataiban, illetve az IEA által szervezett PIRLS- és TIMSS-felméréssorozatban (l. 1.1. fejezet). Másrészt hazánk működtet egy országos mérési-értékelési rendszert, aminek része a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER), az Országos készség- és képességmérés (a 2012–2013-as tanévig), valamint az Országos kompetenciamérés (4. ábra). A harmadik tanulói mérésen alapuló elem a középfokú felvételi rendszer és a központi írásbeli felvételi vizsgák, illetve a kétszintű érettségi. Az egyes mérésekben résztvevők körét, a mérési időszakot, a mérési eredmények felhasználásának lehetőségeit a közoktatási törvény és a tanév rendjéről szóló törvények írják elő. A továbbiakban az országos mérési-értékelési rendszer (*Balázs és Horváth*, 2011) jellemzőit, és tekintettel az értekezés tárgyára, kiemelt részletezettséggel az OKM sajátosságait foglaljuk össze.



4. ábra

A közzoktatási információs rendszer (Forrás: Balázsi és Horváth, 2011. 333. o.)

4.4.1. Diagnosztikus célú készség- és képességmérések

Az első mérés, amivel az iskolába lépéskor a tanulók találkoznak, a DIFER Programcsomag. A bemeneti mérés során az iskolakezdéshez, az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen kritikus elemi alapkészségek (írásmozgás-koordináció, relációszókincs, beszédhang-hallás, elemi számolási készség, tapasztalati összefüggésmegértés, tapasztalati következtetés, elemi szociális készségek) fejlettségi szintje tárható fel 4–8 éves tanulók körében, ami alapján támogatható a fejlesztés. A standardizált mérőeszköz-csomag a hazai-mérési értékelési rendszer nem kötelező bemeneti eleme az első évfolyamon. Minden évben a tanév rendjéről szóló rendelet kijelöli azt az időpontot, ameddig az első évfolyamokon fel kell mérni azon tanulók körét, akiknél az óvodai jelzés, illetve a tanév kezdetén szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell támogatni, és emiatt a pedagógus indokoltnak látja a DIFER felvételét (először: 4/2006 [II. 24.] OM rendelet).

A mérés jelentősége abban áll, hogy a tanulók között lévő jelentős fejlettségbeli különbségek azonosítását és a szükséges beavatkozás irányának kijelölését segíti, hiszen az iskolába lépéskor a tanulók között jelentős, több évnyi fejlettségbeli különbség mutatható ki. Ennek a különbségnek a sikeres kezelése, a hátránnyal induló tanulók felzárkóztatása meghatározó, mivel ebben az időszakban sajátíthatják el intézményi keretek között a tanulók azokat az alapkészségeket, amelyek a későbbi tanulást megalapozzák (Nagy, 2008). A rendszer alkalmazhatóságát, hasznosságát jól jelzi, hogy a korcsoportos tanulók 30%-a oldja meg évente a DIFER-t (Balázsi és Horváth, 2011), továbbá sok intézményben nemcsak azon tanulók oldják meg, akik számára a

jogszabály előírja, hanem minden tanuló, hogy a pedagógusok pontosabban meghatározhassák a fejlesztés irányait.

A 2005–2006-os tanévtől bevezetett Országos készség- és képességmérés szintén diagnosztikus, kritériumorientált jellemzőkkel bír. A mérés a 4. évfolyam végén meglévő, a tanulás szempontjából alapvető készségek és képességek (írás, olvasás, számolás, gondolkodás) fejlettségi szintjének meghatározását célozza, a tanulók eredményei az adott korosztályéhoz viszonyíthatók. Az első felméréshez 20 tesztváltozat készült a négy területre, ezekből választottak ki mérőlapokat az egyes években. A felmérés elsősorban a pedagógusok munkájának támogatására, az egyéni és a csoportszintű fejlesztési programok kialakításának segítésére jött létre (*Balázsi és Horváth, 2011*). Az Oktatási Hivatal 200 iskola adatát gyűjtötte be és elemezte, ami elegendő volt az országos átlag, az országos trendek meghatározásához. A mérés adatainak iskolai szintű elemzéséhez az Oktatási Hivatal egy adatelemző szoftvert működtet, amely segítségével egyéni, osztály- és iskolai szintű elemzések készíthetők. A mérés a 2012–2013-as tanévig minden 4. évfolyamos tanulóra kiterjedt. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény már nem tartalmazza a 4. évfolyamos tanulók számára a mérési kötelezettséget; a 2012–2013-as tanév rendjéről szóló EMI-rendelet pedig kimondja, hogy az OKKM tesztanyagait az Oktatási Hivatal a honlapján közzéteszi, azok szabadon felhasználhatók, az eredmények az Oktatási Hivatal által biztosított szoftver segítségével elemezhetők.

Nem egységes a szakirodalom abban, hogy a 4. évfolyamosokat érintő diagnosztikus mérést és a 6., 8., 10. évfolyamosokra kiterjedő kompetenciamérést egy mérési programként kezeli-e Országos kompetenciamérés néven (pl. *Csíkos és Vidákovich, 2012; Kertesi és Kézdi, 2012*), illetve az országos mérési-értékelési rendszer két külön elemként (pl. *Balázsi és Horváth, 2011*). Az 1993. évi Köznevelési törvény (99.§. 4-5. bekezdése²) Országos kompetenciamérés néven jelölte a 4., a 6., a 8. és a 10. évfolyamosokra kiterjedő méréseket.

4.4.2. Az Országos kompetenciamérés

Az OKM 2001 őszén bemeneti mérésként indult a PISA-vizsgálatok alapjain (követve annak tartalmi keretét, feladat típusait, az adatelemzés és közlés módszereit). Akkor az 5. és 9. évfolyamos tanulók eszköztudását mérték fel szövegértésből és matematikából. Az iskolákból 20-20 tanuló tesztfüzetének javítására került sor központilag, ezekből iskolai jelentések készültek. Az iskolában maradt tesztfüzetek feldolgozásához az OKÉV elemző szoftvert készített és az iskolákra bízta a tesztfüzetek feldolgozását.

Ezt követően 2003 májusában bonyolítottak le kompetenciamérést az akkor 6. és 10. évfolyamos tanulók teljes körében, a következő évben bekerültek a 8. évfolyamosok – a mérés elveszítette bemeneti mérési funkcióját. Emellett a tanulók háttérkérdőívet tölthettek ki, az így kapott adatok lehetővé tették a diákok családi háttere és eredményei

² „A (4) bekezdésben meghatározott mérésnek minden tanévben ki kell terjednie a köznevelés negyedik, hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamán minden tanuló esetében az anyanyelvi és a matematikai alapkészségek fejlődésének vizsgálatára. A szakiskola tizedik évfolyamán folytatott mérésnek az olvasás és szövegértés alapkészség vizsgálatára is ki kell terjednie.”

közötti összefüggések feltárását, ami elősegítette a pedagógiai hozzáadott érték fogalmának megismerését is.

Kezdetben a mérés célja elsősorban az volt, hogy az iskolák számára nyújtott visszajelzéseken keresztül a pedagógusokat, az iskolákat korszerű mérési módszerekkel ismertesse meg, támogatást nyújtson az iskolák önértékeléséhez (Csíkos és Vidákovich, 2012). A következő években a mérés céljai között hangsúlyt kapott az iskolák figyelmének felhívása a tartalmi-fejlesztési igényekre (Sinka, 2006). Az OKM részletes tartalmi keretét az OKÉV 2006-ban publikálta (Balázs, Felvégi, Rábainé és Szepesi, 2006), a felmérés tartalmi kerete miniszteri rendeletben rögzítetett (3/2002 [II. 15] OM-rendelet 2. Melléklet; ma: 20/2012. [VIII. 31.] EMMI-rendelet 3. számú melléklete tartalmazza). A tartalmi keret leírja a matematikai eszköztudás fogalmát, a teszt összeállításának szempontjait, a mért (tartalmi) területeket, azok összefüggését a tantervi területekkel, továbbá a feladatmegoldás során elvárt gondolkodási műveleteket, a feladattípusokat és jellemzőiket. Ugyanígy leírását adja a tesztben szereplő szövegtípusoknak, a gondolkodási műveleteknek, a feladattípusoknak, megszabja az egyes szövegek és feladatok arányát. A mérésben foglalt tartalmak a Nemzeti alaptantervben (2007, 2012) a kulcskompetenciák között szerepelnek, tehát ezek fejlesztése minden tanóra és pedagógus feladata.







Jelentős változást hozott a hazai mérési-értékelési rendszerben a közoktatási törvény 2005. évi módosítása (2005. évi CXLVII. törvény). A változtatás kimondta, „(4) Az országos mérési feladatok keretében kell rendszeresen mérni, értékelni a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai tevékenységet, így különösen az alapkészségek, képességek fejlődését. Az oktatási miniszter évente a tanév rendjéről szóló rendeletében határozza meg az országos mérési feladatokat. (5) A (4) bekezdésben meghatározott mérésnek minden tanévben ki kell terjednie a közoktatás negyedik, hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamán minden tanuló esetében az anyanyelvi és a matematikai alapkészségek fejlődésének vizsgálatára.” (14. § a Kt. 99. §-ának 4-5 bekezdését módosította). Ezzel a jogszabállyal törvényi szintre emelték az OKM-et. A törvény emellett előírta azt is, hogy „az országos mérés, értékelés eredményét az Oktatási Minisztérium hivatalos lapjában és honlapján közzé kell tenni, és a mérés, értékelés során szerzett intézményi szintű adatokat – a további feldolgozhatóság céljából – hozzáférhetővé kell tenni.” (14. §). Az OKM-et minden 6., 8., és 10. évfolyamos tanulóra kiterjesztették, de a központi adatfeldolgozás továbbra sem volt teljes körű (3. táblázat). Egy reprezentatív minta adatait dolgozták fel központilag, ezzel lehetővé téve az összehasonlítást, az országos trendek meghatározását. A központi elemzésekbe nem került iskolák tesztjeinek értékelését az iskolákra bízta, az adatfeldolgozást nem tették kötelezővé.

Az adatfeldolgozás a 2007–2008-as tanévtől kezdve vált teljes körűvé, a nyilvánosság számára minden intézményről hozzáférhetővé váltak a kompetenciamérés feldolgozott adatai. Ezzel megteremtették annak a lehetőségét, hogy az adófizetők, a szülők közvetett úton nyomást gyakoroljanak az iskolákra eredményességük javítása érdekében. A mérés adatainak feldolgozásával és az eredmények nyilvánosságával a kormányzat létrehozta a közoktatási intézmények elszámoltathatóságának alapjait.

3. táblázat. Az OKM-ben részt vevő tanulók köre és az elemzésbe bekerült tanulók aránya az egyes évfolyamokon (2003–2012 között)

Év	Évfolyam					
	6.		8.		10.	
	Adatfelvétel	Központi adat-feldolgozás	Adatfelvétel	Központi adat-feldolgozás	Adatfelvétel	Központi adat-feldolgozás
2003						
2004						
2006						
2007						
2008						
2009						
2010						
2011						
2012						

Forrás: Hermann és Molnár (2009) alapján saját szerkesztés

-  teljes körű
-  iskolánként 20 fő
-  200 reprezentatív módon kiválasztott iskolában teljes körű
-  195 reprezentatív módon kiválasztott iskolában teljes körű
-  iskolánként és képzési típusonként 20 fő
-  minden iskola minden telephelyéről képzési típusonként 30 fő

Később a jogszabály a fenntartók számára a gyenge eredményeket felmutató iskolák esetében beavatkozási kötelezettséget is előírt. Az OKÉV-nek, később Oktatási Hivatalnak tájékoztatnia kell a fenntartót a mérés eredményeiről és jeleznie, ha az eredmények alapján valamelyik intézményben beavatkozásra van szükség. Beavatkozás akkor szükséges, ha a jogszabályban meghatározott minimumot nem éri el az adott iskolában tanulók eredményei. Az előírt minimum e rendelet alkalmazásában azt jelenti, hogy a központilag feldolgozott eredmények alapján a felmért évfolyamokra meghatározott 1. képességszintet a tanulók legalább fele nem érte el szövegértésből és legalább 25%-a nem érte el matematikából (24/2007. [IV. 2.] OKM rendelet). Ekkor az intézménynek intézkedési tervet kell készítenie három hónapon belül, amit a fenntartónak jóvá kell hagynia. A tervben össze kell gyűjteni, milyen tényezők vezethettek a pedagógiai tevékenység színvonalának elmaradásához, és meg kell mutatni az azok felszámolásához vezető lépéseket. Ha az ezt követő harmadik mérés eredménye sem éri el az elvárt minimumot, akkor a fenntartó készít intézkedési tervet külső szakmai támogatással, amit az Oktatási Hivatal hagy jóvá és felügyeli a tervben foglaltak megvalósítását. Ez a kitétel az intézmények számára kemény ösztönzési formának számít.

A 2006-os törvénymódosításnak volt egy további meghatározó eleme is, összekapcsolta a kompetenciamérést az intézményi szintű minőségfejlesztéssel. A jogszabály előírta, hogy az iskolák minőségirányítási programjának „végrehajtása során figyelembe kell venni az országos mérés és értékelés eredményeit. A nevelőtestület a szülői szervezet (közösség) véleményének kikérésével évente értékeli az intézményi minőségirányítási program végrehajtását, az országos mérés, értékelés eredményeit,

figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődését és az egyes osztályok teljesítményét”.(9.§ (11)). A program a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé, amelyet a fenntartó köteles nyilvánosságra hozni.

Az eredmények elemzése és visszacsatolása

Az Oktatási Hivatal az eredményeket a Fenntartói, Intézményi és Telephelyi jelentésekben (FIT-jelentések) teszi közzé. A jelentések lehetőséget adnak arra, hogy az adott telephely, intézmény és fenntartó körébe tartozó diákok összesített eredményei összehasonlíthatóak legyenek az országos, régió szerinti, kistérségi és a hasonló helyzetű (pl. településtípusú, képzési formájú) telephelyek, intézmények és fenntartók eredményeivel. Míg a fenntartói jelentés a fenntartó iskoláiban tanulók eredményeinek bemutatására és a fenntartó iskoláinak összehasonlítására szolgál, az intézményi jelentés az intézmény tanulóinak eredményeit mutatja be és az intézmény telephelyeit hasonlítja össze, a telephelyi jelentés a telephely tanulóinak eredményeit ismerteti és a telephely osztályainak eredményeit hasonlítja össze. A fenntartói és az intézményi jelentések évfolyamonkénti bontásban készülnek, és mindegyikhez tartozik egy összefoglaló jelentés, ami a legfontosabb adatokat összegzi. A jelentések mellett az osztálytermi munka támogatása érdekében az iskolák számára elérhető egy, az Oktatási Hivatal által működtetett elemző szoftver, melynek segítségével az intézmények a kompetenciamérés eredményeit tanulói szinten, feladat- és műveleti szintek szerint elemezhetik.

A kompetenciamérés eredményeit standardizált formában közlik a teszteredmények egyszerűbb összehasonlíthatósága érdekében. Kezdetben az átlagot 500 pontban, a szórást 100 pontban határozták meg évfolyamonként a PISA 2000 felmérésben is használt módszerrel. Az elért pontszámok alapján képzett kategoriális változó adta a tanuló képességszintjét, aminek segítségével megadható, legalább milyen képességekkel rendelkezik a tanuló és milyen képességek vonatkozásában marad el a magasabb képességszinten lévő diákoktól (*Balácsi, Felvégi, Szabó és Szepesi*, 2006). 2008-ban a mérési azonosítók bevezetésével, így a tanulók fejlődésének nyomon követésének lehetőségével a skálázásban is változások történtek. Kialakítottak egy évfolyamtól független skálát, mellyel a három mért évfolyam tanulóinak teljesítménye közös skálán fejezhető ki. Az évfolyamokon használt tesztekben horgonyfeladatok is szerepelnek, ezek adják meg a képességskálán azokat a pontokat, amelyek segítségével az évfolyamok közötti összekötés megvalósítható. A skála standardizálásához az új képességskálánál a 2008. évi 6. évfolyamos átlageredményt és szórást használták úgy, hogy a 2008. évi 6. évfolyamos tanulók átlageredményét 1500, szórását 200 pontban állapították meg. Minden más évfolyam és minden későbbi mérés eredményét ugyanezen skálán fejezik ki, így a tanulók eredményei összehasonlíthatók, a fejlődés mértéke két mérési eredmény különbségével megadható (*OH*, 2010).

Mindezek mellett a 2008-ban bevezetett mérési azonosító segítségével, a három évfolyam eredményeinek egységes skálán történő kifejezésével lehetővé vált a tanulók fejlődésének nyomon követése, a viszonylag állandó, nemcsak a családi, hanem az iskolai, demográfiai háttértényezők kontrollálására, ezáltal a longitudinális adatokra épülő hozzáadottérték-vizsgálatok elvégzése is. A 2008-ban 6. és 8. évfolyamos tanulók

2010-ben már másodszor vettek részt a mérésekben, az ő esetükben volt lehetőség először a fejlődés nyomon követésére. Az OKM tanulói háttérkérdőíveiben felvett adatoknak köszönhetően lehetőség van teljesítmények és a családi háttértényezők közötti összefüggések vizsgálatára. A hozottérték-index (*Balázsi és Zempléni, 2004*) vagy a kompetenciamérés jelentéseiben családháttér-index néven használt mutató célja a tanulók otthoni szociális és tanulási körülményeinek leírása úgy, hogy az a teszten elért eredményeket minél jobban magyarázza. Az első években lineáris regresszió használatával becsülték iskolai szinten, hogy a tanulók hogyan teljesítettek a hozottérték-indexhez viszonyítva az országos adatok alapján elvárt eredményekhez képest (*Balázsi, Szabó, Szabó, Szalay és Szepesi, 2004*). A módszer a pedagógiai hozzáadott értéket az iskola hozottérték-indexe alapján várt és becsült teljesítménye közötti különbségként határozza meg. A kompetenciamérés jelentései ma mindkét becslési eljárás eredményeit közlik. Arról azonban nincs információnk, hogy a fenntartói, intézményi munkában ezeket az eredményeket hogyan használják fel.

4.5. Vizsgálatok a hazai mérési-értékelési rendszer működéséről

A hazai mérési-értékelési rendszer osztálytermi folyamatokra gyakorolt hatásának megismeréséhez a mérések eredményei, a különböző, a pedagógiai munkában érdekeltek véleményét, tapasztalatait feltáró felmérések, valamint a méréssel kapcsolatban keletkező metaadatok adhatnak információkat. Jelenleg alig van olyan hazai vizsgálat, amely felhasználja a mérési eredményeket és a pedagógiai folyamatban résztvevők tapasztalatait mérési-értékelési rendszerünk tanítási folyamatra gyakorolt hatásának feltárására. A továbbiakban áttekintünk a rendszerszintű mérési eredmények iskolai felhasználásával kapcsolatban megjelent fontosabbnak ítélt kutatási eredményeket.

Az OKI Kutatási Központjában az 1990-es évek közepétől végeztek a magyar iskolák reprezentatív mintájára kiterjedő kérdőíves vizsgálatokat arra vonatkozóan, hogy a változó irányítási rendszerben az oktatási intézmények igazgatói hogyan látják az oktatáspolitikai változásokat, milyen válaszokat adnak és hogyan próbálnak felkészülni azokra (*Lannert és Nagy, 2006*). A 2004 és 2006 között zajló harmadik vizsgálat központi témája az iskolai eredményesség volt. A kutatás keretében, többek között, intézményvezetők körében az OKM eredményeinek felhasználását, a mérés vélt hasznosságát, az értékelési kultúra fejlesztésében betöltött szerepét vizsgálták (*Sinka, 2006*). A kutatás idején az adatfeldolgozás nem volt teljes körű, a mérések felhasználása az intézményi minőségfejlesztésben nem volt előírás, és a mérések eredményeit nem tárták a nyilvánosság elé.

A felmérések alapján *Sinka (2006)* arra mutat rá, hogy az igazgatók jelentős része a kompetenciamérést már a bevezetés első éveiben fontosnak tartotta, mindössze 7-8%-uk volt elutasító. Az igazgatóknak a mérés hasznosságáról alkotott véleménye és a teszteredmények, valamint az elvárható teljesítményhez képest elért eredmények között nem mutattak ki szignifikáns összefüggést, ami fontos jelzés arra vonatkozóan, hogy a mérés nemcsak a jól teljesítő iskolák számára bizonyult elfogadottnak, hanem vélhetően

jó szolgálatot tett a problémák azonosításában, a helyzetfeltárásban is. A szerző az OKM-intézmények értékelési kultúrája fejlesztésében játszott szerepének leírásakor hangsúlyozza, hogy mind a közép-, mind az általános iskoláknak van olyan csoportja (13% és 16%), amelyik az OKM eredményeit elkezdte használni a tanítási munka támogatásában, de korábban semmilyen standardizált mérésből származó eredményt nem vett figyelembe az oktatási munka segítéséhez. Az eredmények szerint azokban az intézményekben, amelyekben a fenntartó a mérési eredményeket figyelembe veszi, jelentősebb arányban használják fel az eredményeket az iskolai munkában. A kompetenciamérés eredményét az igazgatók közel fele (46%) használta fel a pedagógusok munkájának értékelése során, azonban ennél meghatározóbbak voltak az óralátogatások tapasztalatai, a tanulmányi versenyeken elért eredmények és a közös szakmai feladatok elvégzésében mutatott teljesítmény (Sági, 2006).

Emellett az Oktatási Hivatal az OKM intézményi kérdőívében rákérdez az OKM eredményeinek felhasználására. A kérdés így hangzik: „*Fel tudják-e használni az Önök iskolájában a korábbi kompetenciamérések összehasonlító adatait, eredményeit? Ha igen, használják-e az alábbi célokra a korábbi kompetenciamérések eredményeit?*”. A kompetenciamérés intézményi adatbázisainak felhasználásával megnéztük, hogyan változott a mérési eredmények felhasználása a 2006–2012 közötti időszakban. Az eredményeket a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Az OKM eredményeinek felhasználása 2006–2012

	Általános iskola				Középiskola			
	2006	2008	2010	2012	2006	2008	2010	2012
Fel tudják használni az eredményeket	89,8	96,4	97,6	99,1	86,1	94,7	95,6	96,2
Gyakorláshoz használják a korábbi feladatlapokat	57,1	95,8	96,5	96,2	63,4	87,6	88,2	88
Pedagógiai célok kijelöléséhez	82,1	91,2	90,3	89,7	72	87,9	85,2	86
A tanulók értékelésére	31,1	24,5	26,2	26,2	37,6	31,2	30,9	30,8
Differenciált foglalkozásokhoz	55,1	82,4	84,2	83,6	36,9	56,8	60,8	60,3
Az iskola teljesítményének bemutatására	75,5	84	83,7	83,1	69,2	84	83,4	83,8
A pedagógusok munkájának értékelésére	29,1	35	34,7	33	32,3	36	33,8	35,4
Elemyszámok	200	2272/ 2351	2136/ 2195	2082/ 2180	991/ 1061	977/ 1035	946/ 978	895/ 972

Megjegyzés: az OKM intézményi adatbázisainak elemzése alapján saját szerkesztés

Az eredmények (4. táblázat) alapján a kompetenciamérés eredményeit szinte az iskolák teljes köre hasznosítja. Az általános iskolák 96%-a használja a korábbi évek feladatait gyakorlásra, ez a mérés felhasználásának leggyakoribb formája. Jelentős szerepe van a mérés eredményeinek a pedagógiai célok formálásában, a differenciált foglalkozások tervezésében, tehát a tanórai munka támogatásában. Ugyanakkor kevésbé tartják alkalmasnak a mérések eredményeit az iskolavezetők a tanulók és a pedagógusok

munkájának értékelésére. Az eredmények továbbá rámutatnak arra, hogy a 2006. évi törvénymódosításra hogyan reagáltak az iskolákban. A pedagógiai célok kijelölésében és a tanórai munka támogatásában jelentősen nőtt a mérés szerepe, illetve a feladatlapok felhasználása a gyakorlás során is szinte általánossá vált. Tehát az iskolák a törvényi előírásoknak megfelelően felhasználták a kompetenciamérés eredményeit az intézményi minőségirányításban, illetve vélhetően a mérés tétjének megnövekedésével – eredmények nyilvánossága által – a mérések jelentősebb figyelmet kaptak a tanítási munkában is.

A nemzetközi TALIS-vizsgálat eredményei is felhívják a figyelmet a teljesítménymérések intézményi felhasználásának néhány sajátosságára. Hazánk részt vett az OECD által szervezett 23 országot átfogó pedagógusfelmérésben 2008-ban (OECD, 2009c), a *Teaching and Learning International Survey*-ben (TALIS), ami a tanítás-tanulás körülményeiről, a munkájukhoz és munkahelyükhöz való viszonyokról kérdezte a pedagógusokat. Összesen 200 magyarországi iskola igazgatója és 5–8. évfolyamosokat tanító pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Részkérdőív foglalkozott az iskola, a tanári munka értékelésével és azoknak az iskolára és a pedagógiai munkára gyakorolt hatásával. Számos hazai relevanciájú eredmény közül (l. Hermann, 2009; Sági és Varga, 2011) csak néhány eredményt emelünk ki, melyek a tanári munka értékelésének szempontjait vizsgálják, kiemelten ebben a tanulói teljesítménymérések szerepét.

Az eredmények szerint a magyar intézményvezetők 70%-a jelentős vagy közepes súllyal veszi figyelembe a tanulók tesztpontszámát az iskolák önértékelésében vagy külső értékelésében (TALIS-átlag 76,2%). A megadott 17 szempont közül a tanári munka értékelésében legmeghatározóbb a pedagógusok szaktárgyi tudása (84,3%), a szülők visszajelzése (83,5%), valamint a tanulók és a pedagógusok közötti kapcsolat (81,5%). Ugyanakkor a vizsgálatban részt vevő magyar pedagógusok 55%-a érzékeli, hogy munkájuk értékelése során jellemzően figyelembe veszik a tanulók tesztekkel mért teljesítményét (TALIS-átlag 64,5%). Az eredmények a tanári munka értékelésének komplexitására hívják fel a figyelmet, melyben helye van a tanulók tesztekkel mért teljesítményének is. Ugyanakkor az említettség gyakorisága alapján szerepe nem döntő jelentőségű. Vígh (2010) az idegen-nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását vizsgálta az érettségi eredményei és a tanárok kérdőíves felmérése alapján. Kutatásának elméleti koncepciója a nyelvészeti paradigmában értelmezi az érettségi hatását, amit a visszahatás („washback”, „backwash”) fogalma ír le. Kutatásának koncepciója és eredményei számos vonatkozásban általánosíthatók.

Összegzésképpen, pedagógiai értékelési rendszerünk működéséről kevés kutatás áll rendelkezésre. A pedagógusok vélekedéseit mérési rendszerünkkel kapcsolatban nem ismerjük. Mindazonáltal a rendelkezésre álló eredmények rámutatnak arra, hogy az iskolák szinte teljes köre felhasználja a kompetenciamérés eredményeit az iskolai munkában.

5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT KERETEI, CÉLKITŰZÉSEI

5.1. Célkítűzések, kutatási kérdések, hipotézisek

Hazánk rendszeresen részt vesz nemzetközi felméréseken és az ezredforduló óta folyamatosan fejleszti nemzeti pedagógiai értékelési rendszerét, amely egyrészt az oktatási munka támogatását, másrészt az oktatás intézményi elszámoltathatóságát célozza. A hazai mérési-értékelési rendszer akkor működhet megfelelően, ha a mérések során keletkezett információk eljutnak az iskolákhoz, és az iskolákban rendelkeznek a pedagógusok a szükséges szaktudással az eredmények feldolgozásához, az azokból levont következtetéseket fel tudják és fel akarják használni teljesítményük javítására. Számos nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésre az elszámoltathatósági rendszerek intézményi szintű hatásairól, ugyanakkor a magyarországi mérési-értékelési rendszer működésével eddig kevés vizsgálat foglalkozott.

Kutatásunkban a hazai rendszerszintű felmérések, kiemelten az OKKM és az OKM hatásának empirikus vizsgálatát tűztük ki célul. Dolgozatunk azt vizsgálja, hogy az oktatási rendszerünk működéséről gyűjtött információk, az azokból létrehozott tudás eljut-e az oktatási rendszer meghatározó szereplőihöz, a tanárokhoz, akik ezeket az információkat a napi gyakorlatuk során hasznosíthatják, illetve kiemelt szerepet szánunk annak vizsgálatára, hogyan értelmezik a pedagógusok a mérési szituációkat, és ez hogyan befolyásolja munkájukat. A problémát közvetett úton, a pedagógusok vélekedéseinek, tapasztalatainak feltárásával vizsgáljuk. A pedagógusok visszajelzéseit azért tekintjük meghatározónak a rendszeroptimalizáció szempontjából, mert a mérési rendszer működtetői a rendszerszintű felmérésektől az osztálytermi munka megújulását, tartalmi és módszertani modernizációját várják (4.4. fejezet) – ennek kulcsszereplői a pedagógusok.

Magyarországon a szakfelügyeleti rendszer megszűnésével (1985) az iskolák szakmai kontrollja az iskolák és a fenntartók feladata lett, az intézmények törvényes működéséért és eredményességéért a fenntartó – jellemzően a helyi önkormányzatok – lett felelős, s az ellenőrzésen túl a szakmai pedagógiai munka rendszeres értékelése is a fenntartó feladata lett. Ugyanakkor az önkormányzati iskolafenntartók eltérő jövedelemtermelő képességük és szakmai háttérük miatt nagyon eltérő minőségben végezték el ezt az értékelési feladatukat (*Sinka, 2008*). Habár az iskolák tevékenységének ellenőrzését és értékelését az intézményi önértékelés és a fenntartói értékelés hivatott biztosítani, az iskoláknak nincs rendszeres, garantált színvonalú szakmai kontrollja (*Balázs és Horváth, 2011*).

A tanárok visszajelzései alapján vizsgáljuk a pedagógusok rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatos vélekedéseit, a mérések hatását a tanítási folyamatra – a tanítás tartalmára, módszereire, az értékelésre –, valamint a tanulók eredményességében érdekeltek nyomásgyakorlásának érzékelését, illetve mindezek összefüggésrendszerét. Vizsgálatainkat az általános iskola alsó és felső tagozatán, valamint középfokon, különböző iskolatípusokban tanító pedagógusok körében végeztük.

A problémát az elszámoltathatóság és a megbízó-ügynök elmélet fogalmi keretében értelmezzük. Abból indultunk ki, hogy azokban a decentralizált oktatási rendszerekben, amelyekben a központi kormányzat a tanulóiteljesítmény-mérési programok segítségével ellenőrzi vagy kéri számon az iskolákat valamilyen eredménymutató(k) alapján, az iskolákat – az intézményi autonómia megtartása mellett – alkalmazkodásra, változtatásokra, szakmai fejlődésre készítetik (l. *Darling-Hammond*, 2000; *Herman*, 2008).

Elemzéseink relevanciájára, az empirikus kutatásban megjelölt célok vizsgálatára számos nemzetközi vizsgálat hívta fel figyelmünket, valamint néhány hazai vizsgálat is alátámasztotta a kutatási probléma fontosságát. A nemzetközi vizsgálatok eredményei nem vagy korlátozottan általánosíthatók, mivel az egyes oktatási rendszerek, mérési programok, visszacsatolási mechanizmusok amelyekre vonatkozóan a kutatások megállapításokat tesznek, jelentősen eltérnek egymástól. A továbbiakban ismertetjük kutatási kérdéseinket (5. táblázat) és bemutatjuk hipotéziseinket.

5. táblázat. Az empirikus vizsgálat kutatási kérdései

Kutatási kérdések		Eszközök	
		Kérdőív	Interjú
I.	Milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok a rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatban?	X	X
II.	Mennyiben érzékelnek a különböző felmérések miatt a pedagógusok önmagukra nehezedő nyomást?	X	
III.	A pedagógusok meglátása szerint az oktatási rendszer érintettjei milyen mértékben gyakorolnak nyomást rájuk azért, hogy az OKKM-en/OKM-en a tanulók jobb eredményeket érjenek el?	X	X
	Milyen következményei azonosíthatók az OKKM/OKM intézményi szintű eredményeinek?		X
IV.	A pedagógusok meglátása szerint mennyiben változott tanítási gyakorlatuk a rendszerszintű mérések hatására? A pedagógusok meglátása szerint hogyan változott munkájuk a rendszerszintű mérések hatására?	X	X
V.	A pedagógusok meglátása szerint melyek a leginkább alkalmazott stratégiák az OKKM-re/OKM-re való célzott felkészítés során?	X	X
VI.	Milyen összefüggések mutathatók ki a pedagógusok rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatos nézetei és a tanítási gyakorlatuk vélt változása, valamint az OKKM-re/OKM-re való felkészítési stratégiáik között?	X	
VII.	Milyen összefüggés mutatható ki az oktatási rendszer eredményességében érdekelt nyomásgyakorlása és a tanítási gyakorlatuk vélt változása, valamint az OKKM-re/OKM-re való felkészítési stratégiák között?	X	
VIII.	Hogyan ítélik meg a pedagógusok a mérésekből származó visszajelzéseket?		X
IX.	Kimutathatók-e különbségek tanított szak, iskolaszint, iskolatípus szerint a kérdőívvel vizsgált vélekedésekben?	X	X

A kutatási kérdésekre az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A tanulóiteljesítmény-mérések tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásait vizsgáló nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy a különböző iskolaszinteken tanító (pl. *Pedulla és Waltman*, 2003; *Abrams és mtsai*, 2003; *Pendulla és mtsai*, 2003; *Moore és Waltman*, 2007), és különböző szakos (pl. *Hamilton, Berend és Stecher*, 2005; *Firestone, Shorr és Monfirss*, 2004) pedagógusok válaszai között különbségek azonosíthatók. Továbbá korábbi, főként intézményvezetők körében végzett hazai vizsgálatok (pl. *Sinka*, 2006; *Horn*, 2006) és az oktatási szinteket meghatározó sajátos problémavilág ismeretében (l. *Fazekas, Köllő és Varga*, 2008) azt várjuk, hogy iskolaszintek és középiskolai intézmények feladatellátása szerint valamint szakok szerint a pedagógusok válaszai számos esetben eltérnek egymástól (l. *Stevenson és Waltman*, 2006).
2. Korábbi, az intézményi szintű közoktatási folyamatokat feltáró, intézményvezetők körében végzett hazai vizsgálatok – OKI később OFI és a Gallup Intézet kutatásai, l. *Sinka*, 2006, *Balázs és Horváth*, 2011 – az OKM-mel kapcsolatban arra mutattak rá, hogy az iskolaigazgatók a méréseket hasznosnak tartják, az általános iskolában tanítók valamivel hasznosabbnak ítélik, mint a középiskolában tanítók, az elutasítók aránya 7-8%. Ezek figyelembe vételével azt feltételezzük, hogy a pedagógusok a rendszerszintű felméréseket hasznosnak ítélik, viszonyulásuk pozitív a felmérésekkel kapcsolatban. Az általános iskolában tanító pedagógusok elfogadóbbak a mérésekkel kapcsolatban, azokat hasznosabbnak ítélik, mint a középfokon tanítók. A gimnáziumokban pozitívabb a viszonyulás a felmérésekhez, mint a szakiskolákban.
3. Korábbi, angolszász országokban elvégzett vizsgálatok alapján azt feltételezzük, hogy pedagógusok különböző felmérések miatt érzett nyomasztó hatása a mérések tétje által határozódik meg (l. *Pedulla és mtsai*, 2003, *Abrams és mtsai*, 2003). A pedagógusokban a felmérések miatt kialakult nyomásérzés nagymértékben függ a mérések tétjétől: minél nagyobb téttel bír egy mérés, a pedagógusok annál inkább érzik nyomasztónak azt. A tanítók nagyobb mértékű nyomást élnék meg, mint a felsőbb évfolyamokon tanító pedagógusok.
4. A pedagógusok érzékelik az oktatás eredményességében érdekelt nyomásgyakorlását az OKKM és az OKM eredményei miatt. A tanárok leginkább az iskolavezetés és a fenntartó nyomásgyakorlását érzékeli, kevésbé a szülők nyomásgyakorlását (l. *Pedulla és mtsai*, 2003, *Moore és Waltman*, 2007). A különböző iskolaszinteken eltérő mértékű nyomást érzékelnek a pedagógusok: az alsó tagozaton tanítók inkább élnék meg stresszhatást, mint a középfokon tanítók. A szakiskolásokat tanítók körében a megélt presszió mértéke magasabb, mint a gimnáziumi tanulókat tanítók körében.
5. Korábbi, nemzetközi vizsgálatok arra utalnak, hogy a rendszerszintű mérések hatással vannak a tanítás tartalmára, módszerei és az osztálytermi értékelésre. A kutatási eredmények az elszámoltathatósági rendszerek tanítási folyamatra gyakorolt pozitív és negatív hatásait egyaránt azonosították. A nem megfelelően

kialakított és kommunikált ösztönzők a tananyag szűküléséhez, a tesztekkel nem mért tartalmak, tantárgyak háttérbe szorulásához vezetnek (Koretz, Linn, Dunnbar és Shepard, 1991; Koretz, 2002; Clarke és mtsai, 2003; Bourque, 2004; Jacob, 2007, Jones, 2007). A tanárok az oktatás különböző érdekeltjeinek nyomását érzékelve jelentős időt töltenek a tesztre való felkészítéssel, s háttérbe szorulnak a tanítás konstruktivista megközelítését támogató tanítási módszerek, a magasabb műveleti szintek elsajátítása (Jones és Egley, 2004; Jones, 2007; Williams, 2009). A mérési, értékelési programok tesztjeinek formátuma befolyásolja az osztálytermi értékelést, amely főként a tantárgyi dolgozatok formátumában nyilvánul meg (l. Hamilton és mtsai, 2005; Aydeniz és Southerland, 2012).

Ezek alapján azt feltételeztük, hogy a pedagógusok meglátása szerint a rendszerszintű felmérések hatással vannak tanítási gyakorlatukra.

- a, A mérések hatására a pedagógusok jobban odafigyelnek a tantervi követelményekre, hatékonyabb tanítási módszereket keresnek.
 - b, A mérések ráirányítják a figyelmet a gyengén és a jól teljesítő tanulókra.
 - c, A tanárok értékelési gyakorlatát és a gyakorlás fázisát befolyásolja a rendszerszintű mérések formátuma. A tanárok hangsúlyt fektetnek a tesztmegoldói stratégiák gyakorolására tanításuk során.
 - d, A rendszerszintű mérések hatással vannak arra, mit tanítanak a pedagógusok. A kompetenciamérésben mért területekre nagyobb figyelem fordul, ugyanakkor más tantárgyi tartalmak háttérbe szorulnak.
 - e, A tanítási gyakorlat megváltoztatása jellemzőbb az általános iskolák tanárai, mint a középiskolák tanárai körében.
 - f, A szakiskolásokat tanítók tanítási gyakorlatára nagyobb hatással vannak a rendszerszintű felmérés, mint a gimnazistákat tanítókra.
6. A pedagógusok meglátása szerint az iskolákban jellemző a felkészülés az OKKM-re és az OKM-re. A pedagógusok által végzett felkészítések legfőbb eszközei a tesztfüzetek és a nyilvánosságra hozott feladatok. A pedagógusok az OKKM-re és az OKM-re való felkészülést a mérés időpontja előtti hetekben kezdik el.
 7. A pedagógusok rendszerszintű felmérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos nézetei és a tanítási gyakorlat változása között pozitív irányú kapcsolat mutatható ki.
 8. Az oktatás eredményességében érdekeltek nyomásgyakorlása és a (1) tanítási gyakorlat változása és a (2) kompetenciamérésekre való készülés között pozitív irányú kapcsolat mutatható ki. Leginkább az iskolavezetés és a kollégák/nevelőtestület nyomásgyakorlásának van hatása a tanítási gyakorlat megváltoztatására, legkevésbé az oktatás felhasználóinak (l. Moore és Waltman, 2007).
 9. Az OKM eredményei és a pedagógusok mérések hasznosságával, elfogadottságával kapcsolatos nézetei valamint a tanítási gyakorlatuk megváltoztatásával kapcsolatos nézetei között negatív irányú összefüggés

mutatható ki. Minél gyengébbek az eredmények, annál jellemzőbb a mérésekre való felkészítés.

10. Az OKM jelentései a pedagógusok számára könnyen értelmezhetők, a mérési információkat megbízhatónak tartják.
11. A nemzetközi felmérések jelentéseit a pedagógusok figyelemmel kísérik, azok értelmezése nem jelent problémát számukra.

5.2. A választott kutatási módszerek indoklása

Kutatási céljaink megválaszolásához ötvöztük a kvantitatív és a kvalitatív mérési technikákat, kérdőíves vizsgálatot és interjúk módszert alkalmaztunk. Mivel célul tűztük ki, hogy általános helyzetképet adjunk a pedagógusok rendszerszintű mérésekkel kapcsolatos vélekedéseiről, tapasztalatairól, és az ezek hatására a tanításukban bekövetkezett, általuk érzékelt változásokról, országos reprezentatív mintán elvégzett kérdőíves kutatást végeztünk.

Az alsó tagozaton, a felső tagozaton és a középiskolában tanítók mintáján történő adatfelvétel mellett számos érvet találunk. Úgy véljük, befolyásolja a válaszokat az, hogy a három vizsgált iskolaszintet érintő rendszerszintű felmérések eltérő jellemzőkkel bírnak; továbbá, hogy az általános iskolában találkoznak először a tanulók az Oktatási Hivatal által szervezett rendszerszintű mérésekkel, míg középiskolában azok már többnyire ismertek előttük. Míg az általános iskolában az intézményi eredményesség kontrollja az OKM és a nem mindenkit érintő középiskolai felvételi, addig középiskolákban a kompetenciamérés mellett az érettségi is az oktatási rendszer kontrolljaként szolgál. Úgy véljük, a fenntartók eltérő köre is különbségeket okozhat a válaszokban, kutatásunk idején az általános iskolák fenntartói főként a helyi önkormányzatok voltak, míg a középfokú intézmények fenntartását a megyei szint látta el. Tekintettel arra, hogy középfokon iskolarendszerünkben az egyes középiskolák között sajátos munkamegosztás alakult ki, az egyes iskolatípusokban a tanulók közötti különbségek mind háttértényezők, mind teljesítmény alapján jelentős eltéréseket mutatnak, amelyek különböző elvárásokat támasztanak az iskolákkal és az ott tanító pedagógusokkal szemben (l. erről *Liskó*, 2008).

A kérdőíves vizsgálat mellett interjúk módszert is alkalmaztunk, mivel leíró vizsgálatok esetében a kvalitatív megközelítés meghatározó eszköz a jelenség jobb megragadásához. A témánkat érintő nemzetközi vizsgálatok is gyakran alkalmazzák egymás mellett a két módszert (l. *Firestone* és *mtsai*, 2004). A szóbeli kikérdezést egyrészt a kérdőív eredményeinek értelmezéséhez, másrészt az eredményekben megjelenő ellentmondások lehető legpontosabb feloldása érdekében választottuk. Továbbá a kérdőíves vizsgálat kiegészítéseként az eredményeinek illusztrálásához, a válaszok mögött rejlő motívumok, értelmezések feltárásához, továbbá olyan információk gyűjtéséhez, amelyek standardizálása bonyolult ahhoz, hogy kérdőív segítségével vizsgáljuk. Kvalitatív kutatásunk témájában nem különbözik a kérdőíves vizsgálatától, de annak egy szűkebb szeletét ragadja meg, elsősorban az OKKM-mel és az OKM-mel kapcsolatos vélekedéseket, érzelmi viszonyulásokat, tapasztalatokat. Az interjúk kutatástól továbbá azt vártuk, hogy azáltal, hogy az interjúalanyok szabadon,

összefüggően beszélnek az OKM-mel kapcsolatos tapasztalataikról, gondolataikról, olyan információkhoz, összefüggésekhez jutunk, amelyekre vonatkozóan nem fogalmazhatók meg korábbi vizsgálataink alapján hipotézisek.

Interjúk vizsgálatunknak nem célja a statisztikai általánosíthatóság, eredményeinkre úgy tekinthetünk, mint a célpopulációra vonatkozó hipotézisekre. Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy amennyiben hasonló véleményklaszterek rajzolódnak ki a különböző interjúk során, akkor alátámasztva érezhetjük azt a feltételezést, miszerint ezeknek relevanciája lehet tágabb célpopulációban is (Vicsek, 2004). Következtetéseinket tehát feltételezéseknek tekintjük.

6. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

6.1. A kérdőíves vizsgálat módszerei

6.1.1. A minta kialakítása

Célkitűzésünk az ország általános és középiskolaiban oktató pedagógusok vizsgálatához megfelelő nagyságú és a vizsgálni kívánt populációt megfelelően reprezentáló két rész minta kialakítása volt, amelyeket rétegzett mintavétellel alakítottunk ki. A mintavétel egységül az iskolát választottuk. Tekintettel arra, hogy országos reprezentatív minta kialakítására törekedtünk, mind az általános iskolai, mind a középiskolai minta esetében az első reprezentativitási szempont a régió volt. Az ez alapján kategóriákba kerülő iskolák esetében törekedtünk arra, hogy azok településtípus szerint arányosan leképezzék a régió, így az ország iskoláit. A középiskolai rész minta esetében további szempont volt a feladatellátás jellege. A mintavételi keret kialakításához a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) Tájékoztatási adatbázisait, a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) adatbázisát és az Oktatás Statisztikai Évkönyv 2008/2009 adatait vettük alapul. Figyelembe véve az intézmények részvételi hajlandóságát, a mintavételi keret kialakításakor ráhagyással alakítottuk ki a tervezett minták egyes rétegeit, így összesen 274 alapfokú és 102 középfokú oktatási intézmény részvételére számítottunk.

Általános iskolánként öt pedagógust kértünk a kérdőív kitöltésére: az alsó tagozatról két tanítót, a felső tagozatról egy matematikát, egy magyar nyelv és irodalmat és egy természettudományi tárgyat (biológia, kémia, fizika, földrajz, természetismeret) oktató tanárt. Középiskolánként 13 pedagógust kértünk fel a kutatásban való részvételre, minden intézményből három matematikát, három magyar nyelv és irodalmat, három természettudományi tárgyat, két idegen nyelvet és két művészeti tárgyat oktató pedagógust. A középiskolák alacsonyabb száma, viszont nagyobb létszámú tanári kara indokolta, hogy kevesebb intézményt, ugyanakkor egy-egy intézmény több pedagógusát vonjuk be vizsgálatunkba. A szakok kiválasztásánál az volt a szempont, hogy információkat kapjunk a hazai és a nemzetközi felmérésekben mért területek szakos tanárainak véleményéről, illetve a középiskolai mintán kutatásunk tágabb keretének köszönhetően lehetővé válik az összehasonlítás a mérésekben közvetlenül érintett és nem érintett szakon tanítók vélekedései között.

A mintában szereplő általános iskolák a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának TÁMOP 3.1.9. Diagnosztikus mérések fejlesztése című pályázat célkitűzéseinek megvalósítása érdekében partnerkapcsolatban álltak a kutatócsoporttal. A középiskolai mintát külön a vizsgálat céljából hoztuk létre. A régiók, majd megyék és iskolatípusok alapján csoportba sorolt iskolákból véletlenszerűen választottunk ki 102 intézményt.

6.1.2. A minta jellemzői

Az általános iskolai minta jellemzői

A kérdőívet 256 alapfokú intézményből 1265 pedagógus töltötte ki, azokat a kérdőíveket vettük figyelembe elemzéseinkben, amelyek esetében a tételek legalább 80%-ánál adtak választ, így 1212 kérdőívet dolgoztunk fel. Minden intézményből legalább három pedagógus kitöltötte a kérdőívet. A 2009–2010-es tanévben 3306 alapfokú oktatási intézmény jelentette az alapsokaságot, tehát a minta az iskolák 7,74%-át teszi ki. Az illeszkedésvizsgálat eredményei alapján a mintába a tervezetteknek megfelelő arányban kerültek intézmények régió és településtípus szerint, így ezen vonatkozásokban a minta nem különbözik a teljes sokaságtól (6. táblázat).

6. táblázat. Az általános iskolák eloszlása településtípusok és régiók szerint (db)

Régió	Főváros		Megyeszékhely		Város		Község		Összesen	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Közép-Magyarország	369	32	9	1	161	15	151	12	690	60
Közép-Dunántúl	0	0	68	5	111	7	212	20	391	32
Nyugat-Dunántúl	0	0	92	9	66	9	233	18	391	36
Dél-Dunántúl	0	0	62	4	84	8	231	14	377	26
Észak-Magyarország	0	0	66	6	109	7	351	17	526	30
Észak-Alföld	0	0	82	10	172	13	264	13	518	36
Dél-Alföld	0	0	87	10	143	12	183	14	413	36
Összesen	369	32	466	45	846	71	1625	108	3306	256

Megjegyzés: P=populáció, M=minta; településtípus: $\chi^2=12$, $p=0,21$; régió: $\chi^2=23,33$, $p=0,27$

A pedagógusok 40%-a tanító (486 fő), 60%-uk felső tagozaton (726 fő). A felső tagozatos részmintában a pedagógusok megoszlása szakonként közel egyenlő (matematika: 244 fő, magyar nyelv és irodalom: 245 fő, természettudományos tárgyak: 237 fő), így a minta súlyozását ezen vonatkozásban nem tartottuk szükségesnek.

A képzési szint alapján képzett részminták összetételét nemek szerinti bontásban is megvizsgáltunk. Az alsó tagozatos részmintában a nők és a férfiak aránya (98,15% a nő) megközelíti a populáció nemi arányait (96,2%-a nő), a felső tagozatos mintában a nők felülreprezentáltak (populáció: 79,25%, minta: 86,49%), a populáció arányaihoz képest 7%p-tal. A pedagógusok 44,6%-a vett részt továbbképzésen mérés-értékelés területén: 2,5%-uk végezte el a pedagógiai értékelési szakértő szakot, 18,3%-uk vett részt 30 órás akkreditált képzésen, a többiek valamilyen 60 vagy 90 órás képzésen a mérés-értékelés területén.

A középiskolai minta jellemzői

A kérdőívet 97 középiskola 1191 pedagógusa töltötte ki értékelhető formában (80%-os kitöltöttség); az egyes iskolákból 9–13 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A minta

illeszkedésvizsgálatát elvégeztük régiók mentén. A mintába a tervezetteknek megfelelő arányban kerültek intézmények a regionális szempont alapján (7. táblázat).

7. táblázat. A középiskolák megoszlása régiók szerint

<i>Régió</i>	<i>Intézmények száma 2009/2010</i>	<i>Intézmények megoszlása (%)</i>	<i>A mintába került intézmények száma</i>	<i>A mintába került intézmények megoszlása (%)</i>
Közép-Magyarország	638	25,05	25	25,77
Közép-Dunántúl	290	11,38	12	12,37
Nyugat-Dunántúl	226	8,87	10	10,31
Dél-Dunántúl	248	9,74	11	11,34
Észak-Magyarország	290	11,38	12	12,37
Észak-Alföld	471	18,49	13	13,40
Dél-Alföld	384	15,07	14	14,43
<i>Összesen</i>	2547	100	97	100

Megjegyzés: régió: $\chi^2=35$, $p=0,09$

A matematikát (276 fő), magyar nyelv és irodalmat (278 fő), valamint természettudományos tárgyat (272 fő) oktató pedagógusok megoszlása közel egyenlő. Ugyancsak ilyen az idegen nyelvet (185 fő) és a művészeti tárgyakat oktatók (180 fő) aránya is.

A Központi Statisztikai Hivatal módszertana szerint egy-egy pedagógust ahhoz a feladatellátáshoz (szakiskolai, szakközépiskolai, gimnáziumi) sorolunk, amelyben óráinak 51%-át vagy ennél magasabb százalékát tartja (8. táblázat).

8. táblázat. A középiskolában dolgozó pedagógusok megoszlása feladatellátás szerint

<i>Feladatellátás</i>	<i>Populáció</i>		<i>Minta</i>	
	<i>Pedagógusok száma (fő)</i>	<i>Pedagógusok megoszlása KSH-besorolás alapján (%)</i>	<i>Pedagógusok megoszlása a KSH-besorolás alapján (%)</i>	<i>Pedagógusok megoszlása besorolás előtt – % (fő)</i>
Gimnázium	18368	37,9	42,97	36,54 (622)
Szakközépiskola	19772	40,8	43,23	44,12 (751)
Szakiskola	10323	21,3	13,80	19,33 (329)
<i>Összesen</i>	48463	100	100	–

Arra vonatkozóan, hogy a pedagógus óráinak hány százalékát tartja gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai képzésben, a pedagógusok egy része (54 fő) ugyanakkora arányt jelölt meg, ez esetben véletlenszerűen besoroltuk őket valamelyik feladatellátáshoz. A mintában ezen módszertan alapján a szakiskolai képzésben oktatók száma alulreprezentált. A 8. táblázat utolsó oszlopában szerepeltettük, hogy hány tanár tart órát az adott képzési típusban, függetlenül az adott iskolatípusban tartott tanórák arányától. Ez alapján a pedagógusok megoszlása a mintában közelít a populációbeli megoszláshoz.

A mintában a nők aránya felülreprezentált, arányuk 11%p-tal nagyobb, mint a populációban. A válaszadó pedagógusok közel fele (48,2%) vett részt továbbképzésen mérés-értékelés területén: 3,3%-uk rendelkezik szakvizsgával mérés-értékelésből, 21,4%-uk 30 órás, a többiek 60 vagy 90 órás akkreditált továbbképzésen vettek részt.

6.1.3. A kutatásban alkalmazott kérdőív

A kérdőív létrehozása

Az általános és a középiskolában oktató pedagógusok a rendszerszintű értékelés néhány aspektusával kapcsolatos vélekedései, affektív reakciói, tapasztalatai feltárására egy kérdőívet hoztunk létre, amit alkalmasnak vélünk a kutatási probléma megragadására. A disszertáció alapját képező kérdőív kialakításának meghatározó szakasza volt a kérdőív koncepciójának kidolgozása, létrehozása, ezt követően kipróbálása, majd a visszajelzések ismeretében annak véglegesítése. A kérdőívet elektronikus alapon fejlesztettük és próbáltuk ki.

A kérdőív tartalma jelentős részben épül a *MaxPlank Institut für Bildungsforschung* munkatársai által az *International Project for the Study of Educational Accountability* elnevezésű nemzetközi projekt keretében készített *Consequencies of Student Achievement Testing* címet viselő, részben adaptált tanári kérdőívre. Az adaptált kérdőívrészek forrásait a 9. táblázatban szerepeltetjük. A közös kérdőívrészek mellett azért döntöttünk, mert célunk, hogy nemzetközi kontextusban is vizsgáljuk a pedagógusok vélekedését a rendszerszintű mérésekkel kapcsolatban. Hasonló vizsgálatok eredményei jellemzően angolszász országokban állnak rendelkezésre, ugyanakkor ezek az oktatási rendszerek fejlődésükben, s működésben is jelentős különbségeket mutatnak hazánk oktatási rendszerével. Ugyanakkor Németország oktatási rendszere és az arra ható nemzetközi oktatáspolitikai, gazdasági tényezők közelebb állnak a magyarországi helyzethez. A Németországban felvett adatok feldolgozása folyamatban van.

Vizsgálatunkhoz számos korábbi kutatás kérdőíveit használtuk fel forrásként, saját kérdőívtételeket fejlesztettünk, s kérdőívünk adaptált tételeket is tartalmaz. A kérdőív kialakítására 2009 és 2010 között került sor. Az értekezés alapját képező kérdőívrész (a disszertáció részét nem képezi a teljes kérdőív, a továbbiakban kérdőív) 82 kérdőívtételből állt (9. táblázat).

Az adaptált kérdőívrészek esetében angol illetve német nyelvből a fordítást két fordító végezte, majd a két fordítás-változat összehasonlítása után került sor a véglegesítésre. Figyelembe kellett vennünk az egyes oktatási rendszerek különbözőségeit, amelyek számos esetben korlátozták az egyenértékű fordítást. Ez esetekben a kérdőívtételt átalakítottuk úgy, hogy hazai kontextusban értelmezhetők legyenek. A megfogalmazott kérdőívtételeket szakmai és nyelvi szempontból öt szakember lektorálta. A kérdőív kipróbálására 2010 januárjában került sor 34 fővel. A kérdőív végén a próbamérés résztvevőinek lehetőségük volt a problémák, észrevételek szöveges megfogalmazására. A kérdőívtételek elemzésével kiderült, hogy azok közül több nem működött megfelelően. Az adaptált kérdőívrészek esetében abból adódtak problémák, hogy hazai kontextusban nem voltak értelmezhetők (pl. nem volt egyértelmű, mit értettünk az *iskolák közötti összehasonlító vizsgálatok* alatt). Az átdolgozást, lektorálást követően egy 77 ítemes kérdőív jött létre.

A kérdőív szerkezete

Az értekezés alapját képező kérdőív (1. melléklet) egy átfogó kutatás része, amellyel (1) a hazai és nemzetközi felmérésekkel, (2) az érettségi rendszerrel, (3) az osztálytermi értékelés két formájával, az osztályozással és a szöveges értékeléssel, (4) az évisméltéssel kapcsolatos tanári vélekedéseket vizsgáltuk. A hazai és nemzetközi felmérésekkel kapcsolatos vélekedéseket négyfokú Likert-skálán mértük. Ennek egyrészt oka a nemzetközi összehasonlíthatóság, másrészt az adaptált kérdőívtételek (7. táblázat) válaszalternatíváit is négyfokú skálán fejezték ki, továbbá számos nemzetközi pedagóguskutatásban is négyfokú skálákat alkalmaznak (l. TALIS-vizsgálatok). Egy kérdőívrészben, a hazai és a nemzetközi mérések visszajelzéseivel kapcsolatos állítások esetében lehetőséget biztosítottuk a közömbös vagy bizonytalan álláspont kifejezésére is, feltételezve azt, hogy a pedagógusok nem feltétlenül tájékozódtak korábban a vizsgált témákban, így ezekben az esetekben ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk. A pedagógusok a nemzetközi mérések eredményeivel, visszajelzéseivel kapcsolatban továbbá hatodik kategóriaként jelölhették, hogy nem ismerik azokat, így nem tudnak véleményt alkotni. A kérdőív két nyílt végű kérdést tartalmazott, melyek rövid válaszok megadására biztosítottak lehetőséget, az egyéb, a felsorolások, állítások között nem szereplő válaszok leírását tették lehetővé.

A háttérkérdőív segítségével a teljes kérdőív zárásaként olyan adatokat gyűjtöttünk, amelyek feltehetőleg összefüggésben állnak és befolyásolják a pedagógusoknak a mérés-értékelés vizsgált aspektusaival kapcsolatos vélekedéseit. Független változóként szerepeltettük a tanárok végzettségével, az általuk tanított tantárgyakkal, a tanított évek számával mért szakmai tapasztalatával, továbbképzéseken való részvételével kapcsolatos állításokat, valamint a tanítási környezetre vonatkozó állításokat, például a település- és az iskolatípus. A kérdőív tartalmi, szerkezeti egységeit, forrásait a 9. táblázatban mutatjuk be.

A rendszerszintű tanulóitelteljesítmény-mérések elfogadottságát, az intézményi munkára gyakorolt hatását kilenc kérdőívtétellel vizsgáltuk. A kérdőívtételeket a *Teacher Survey of the German VERA 2007 assessment*-ből (GTS-2009) vettük át, s alakítottuk át hazai kontextusban értelmezhetővé. A kérdőívrész a rendszerszintű mérésekkel kapcsolatos attitűdöt általában vizsgálta, így az Oktatási Hivatal által szervezett hazai és nemzetközi mérésekkel kapcsolatos attitűdöket értékelhetjük vele.

A második kérdőívrész – *Felkészülés az Országos készség- és képességmérésre / Országos kompetenciamérésre* – azt vizsgálta, hogy a pedagógusok meglátása szerint hogyan készítik fel az OKKM-re és az OKM-re a tanulókat, illetve miként járnak el a mérés lebonyolítása során. A kérdőív alapját a *Maryland – Mathematics Teacher Questionnaire* (2003) képezte. A kérdőívrész a jellemző felkészítési stratégiákat vette figyelembe, így mérőfeladatok felhasználását, a mérőfeladatokhoz hasonlóan ítélt feladatok gyakorlását, a tesztmegoldási stratégiák megismertetését, a tanulók motiválását és egy elkerülő magatartást vizsgált.

9. táblázat. A kérdőív változórendszere

<i>Tartalmi-szerkezeti egységek</i>	<i>Item</i>	<i>Item-szám</i>	<i>Források</i>
A tanulói teljesítménymérésekkel kapcsolatos vélekedések	I.1–9	9	<i>Teacher Survey of the German VERA 2007 assessment (GTS-2009)</i> – adaptált
A kompetenciamérésre való felkészítés stratégiái			
Gyakorlás a mérésekre	II.1, 3–7	6	<i>Maryland Mathematics Teacher Questionnaire (GTS-2009)</i> – adaptált
Tanulók motiválása	II.2	1	
Alulteljesítő tanulók kihagyása a mérésekből	II.8	1	
A különböző mérések által okozott kényszerhatás észlelése			
Külső felmérések	III.1a–5a	5	<i>Washington Principal Survey (GTS-2009)</i> – részben adaptált
Iskolán belüli mérések	III.6a, 7a	2	
Válaszadó diákjainak részvétele a mérésben	III.1b–7b	7	
Gyakorlás a mérésekre			
Gyakorlás	IV.1	1	(GTS-2009) – IV.1-2. adaptált
Gyakorlás kezdete	IV.2	1	
Gyakorlás mennyisége	IV.3	1	
Változások a pedagógiai munkában a felmérések hatására			
Jobb minőségű és nagyobb időigényű tanári munka	V.1–5, 15	6	<i>Hamilton, Berend és Stecher, 2005 (GTS-2009)</i> – adaptált
Tesztfeladatok megoldására való felkészítés	V.6, 10, 11	3	
Erőforrások elosztása	V. 7, 8, 9	3	
Az oktatás tartalmának változása	V.12–14; 16,17	5	
A pedagógiai munka változásának igénye	V.18, 19	2	
Az iskolai eredményességben érdekelték nyomásgyakorlása			
Intézményen belüli érdekelték – közvetlen nyomásgyakorlók	V.1–4	4	<i>Administrator Questttionnaire Iowa Survey, 2006 (GTS-2009)</i> – részben adaptált
Intézményen kívüli érdekelték – közvetett nyomásgyakorlók	V.6–8	3	
Az oktatás felhasználói	V.5, 9	2	
A kompetenciamérés eredményeivel és jelentéseivel kapcsolatos vélekedések, tapasztalatok			
OKM – értelmezhetőség	VII.1, 4, 7	3	saját fejlesztés
OKM – megbízhatóság	VII.2, 3, 5, 6,	4	
A nemzetközi felmérések eredményeivel és jelentéseivel kapcsolatos vélekedések, tapasztalatok	VII.8–13	6	
Tanári háttérkérdőív			
Iskola helye, iskolatípus	X.1	1	saját fejlesztés
Nem	X.2	1	
Tanított tantárgyak, évfolyamok	X.5, 6	2	
Végzettség, tanítási tapasztalat	X.3, 4,	2	
Továbbképzésen való részvétel pedagógiai értékelés területén	X.7–10	3	

A *Különböző mérések miatt érzett nyomás/kényszerhatás* részkérdőív gondolati alapját a *Washington Principal Survey* (2001) egyik kérdőívrésze képezte. A pedagógusok különböző külső, illetve intézményen belüli tanulói mérésekkel kapcsolatban értékelték, mennyire érzik nyomás alatt magukat a felsorolt hét mérés miatt. A nyomás ebben az esetben azt jelentette, éreznek-e valamilyen terhet, rossz érzést, negatív viszonyulást a mérésekkel, a mérési információk visszacsatolásának jellemzőivel, az értékelés mint folyamat különböző részeivel kapcsolatban. E jelenség részletes – a pszichológiai értelemben vett nyomás mint konstruktum egyes összetevőinek – elemzésére nincs mód ezzel az eszközzel. A pedagógusok külön jelelték, hogy diákjaik részt vettek-e az említett teszteléseken. A mérések között szerepeltek az Oktatási Hivatal szervezésében lebonyolított hazai mérések (OKKM, OKM), az érettségi vizsga, az IEA és az OECD mérései, továbbá kutatóintézetek, pedagógiai intézetek mérései, s az iskolán belüli, osztályok közötti összehasonlító vizsgálatok, illetve a tantárgyi dolgozatok.

A negyedik kérdőívrész – *Gyakorlás a mérésekre* – az OKKM-re és az OKM-re való gyakorlás idejét vizsgálta három kérdőívtétellel. Egyrészt rákérdeztünk arra, hogy a pedagógusok gyakorolnak-e diákjaikkal a mérésekre, a mérés előtt mennyi idővel kezdik a gyakorlást és hány tanórányi időt szánnak gyakorlásra. A kérdések a *GTS-2009*-ben is hasonló formában szerepeltek.

Az ötödik kérdőívrészben (*Változások a tanítási gyakorlatban*) a különböző rendszerszintű mérések hatására a pedagógusok tanításában bekövetkezett változásokat vizsgáltuk 19 tétellel. A kérdőívrész *Hamilton, Berend és Stecher* (2005) vizsgálatának tételein alapul. Kérdőívünk kidolgozásakor *Koretz, McCaffrey és Hamilton* (2001) kategóriarendszerét vették alapul a pedagógusok tanítási gyakorlatának változásának leírására (l. 3.4. fejezet). Három fő kategóriába sorolták a tanári munka változását: Az elsőbe tartoznak a kívánt tanítási gyakorlatok (módszerek, eszközök, eljárások), melyek a tanulók tudásában ténylegesen bekövetkező pozitív változást idéznek elő; ezek hatása a teszteredményekben is megmutatkozik. A második kategóriába azok tartoznak, amelyek előidézhetnek tudásgyarapodást, de vezethetnek magas tesztpontszámokhoz úgy is, hogy közben mégsem eredményeznek a tanulók tudásában a kimutatott mértékben bekövetkező változást (pl. tesztmegoldó stratégiák gyakorlása). A harmadik kategóriába a csalás különböző formái tartoznak, emiatt a tesztek eredményei egyáltalán nem tükrözik a tanulók tudását. Az első két kategóriába tartozó gyakorlatok meglétének feltárása érdekében fogalmaztunk meg állításokat. Az első kategóriát öt, a másodikat tizenkét tétellel vizsgáltuk, továbbá két állítással tártuk fel, hogy a pedagógusok mennyiben érzik szükségét annak, hogy változtassanak tanítási gyakorlatukon a mérések miatt. Az utasításban példaként kiemeltük az OKM-et.

A hatodik kérdőívrész az oktatás eredményességében érdekeltek, egyrészt a rendszer működtetőinek (tanárok, intézményvezetés, fenntartó, kormányzat, nyilvánosság, iskolaszék), másrészt felhasználóinak (szülők, diákok) nyomásgyakorló erejét vizsgálta az OKM-en való jó eredmények elérésére nézve. A kérdőív alapját az *Administrator Questionnaire Iowa Survey* (l. *Moore és Waltman*, 2007) részkérdőíve szolgáltatta.

A hetedik kérdőív rész 13 tétele foglalkozott a rendszerszintű mérések eredményeivel, visszajelzéseivel, hét az OKM-re, hat a nemzetközi mérésekre vonatkozott. Az általános iskolában tanító pedagógusok az IEA-méréseire, a középiskolában tanítók az OECD-méréseire vonatkozóan töltötték ki a kérdőívet. A kérdőív rész azt vizsgálta, mennyiben tudják a pedagógusok hasznosítani a mérések eredményeit, mennyire tartják megbízhatónak és alkalmasnak azokat az oktatáspolitikai döntéshozatal támogatására. Tekintettel arra, hogy az alsó tagozaton tanítók az OKKM-mel találkoznak, a felső tagozaton tanítók az OKM-mel, külön kértük a különböző iskolafokozaton tanítókat, hogy az őket érintő mérésekre vonatkozóan töltsék ki a kérdőívet.

A kérdőív tesztelméleti mutatói – validitás és reliabilitás

Az egyes kérdőívtételek tesztelméleti mutatóinak vizsgálatakor először struktúraellenőrző faktoranalízissel ellenőriztük a kérdőív validitását, hogy az elméleti változórendszer (8. táblázat) az empirikus adatok, a létrejött változóstruktúra mennyiben tükrözi.

Kérdőívünk 58 kérdőívtételével végeztünk konfirmációs faktoranalízist, amellyel célunk annak igazolása volt, hogy az általunk vizsgálni kívánt dimenziók elemzésére kérdőívünk alkalmas-e vagy sem. A III. kérdőív rész állításainak b része arra kérdez rá, részt vettek-e a válaszadó diákjai a vizsgált mérésekben, a IV. kérdőív rész kérdőívtételei pedig az OKM-re való gyakorlás idejére. Ezeket háttérváltozóként kezeltük, így azokat nem vontuk be a faktorelemzésbe.

10. táblázat. A faktoranalízis alkalmazhatóságának vizsgálata

	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	χ^2	<i>Df</i>	<i>p</i>	<i>WRMR</i>
Alsó tagozat	0,948	0,941	0,01	1759	880	0,00	1,325
Felső tagozat	0,926	0,917	0,00	3281	1222	0,00	1,623
Középiskola	0,943	0,936	0,03	3567	956	0,00	1,731
Teljes minta	0,957	0,951	0,00	6632	956	0,00	2,35

Konfirmációs faktoranalízist (*confirmatory factor analysis*) az Mplus 6.11 (*Muthén és Muthén, 2010*) segítségével végeztünk elméleti modellünk tesztelésére. *Weighted least squares, mean and variance-adjusted* (WLSMV) becslést alkalmaztunk, és *Theta* parametrizálást, mivel diszkrét változóként kezeltük az állításokra adott válaszokat a négy-, illetve ötfokú skálákon (*Muthén és Muthén, 2010*). A modell megfelelőségét (fit) a *comparative fit index*-szel (CFI), a *Tucker-Lewis Index*-szel (TLI), és a *root-mean-square error of approximation* (RMSEA) kritériummal vizsgáltuk. A CFI- és a TLI-indexek 0,9 illetve 0,95 fölötti értéke, illetve az RMSEA 0,06-nál vagy 0,08-nál alacsonyabb értéke indikálja a modell helytállóságát (l. *Byrne és Stewart, 2006*). Az először elvégzett faktoranalízis négy változó esetében (V. 15. és V. 17., VI. 4. és VII.3) mutatott alacsony standardizált becslési értéket. Ezeket a tételeket az ismételt faktoranalízis során elhagytuk. Mind a három részmintán ismételt elvégzett faktoranalízis azt mutatja, hogy a vizsgálni kívánt dimenziókhoz a mért adatok jól

illeszkednek (10. táblázat). A faktoranalízis eredményét – a változók illeszkedését – a 10–12. számú mellékletekben mutatjuk be részletesen, a faktoranalízis eredményeként megerősített, így az elemzések során használt faktorokat a 11. táblázatban szerepeltetjük.

11. táblázat. A konfirmációs faktoranalízissel megerősített dimenziók

Sor-szám	Dimenziók megnevezése	Kérdőív-tételek sorszáma
1.	Mérések elfogadottsága és hasznossága	I. 1–7, 9
2.	Felkészülés az OKKM-re/OKM-re	II. 1–5, 7
3.	Felmérések miatt érzett nyomás	III. 1a–7a
4.	Hatékony tanítás	V. 3–5
5.	Házi feladatok kijelölése	V. 1–2
6.	Erőforrások elosztása	V. 7–9
7.	Tesztmegoldási stratégiák gyakorlása	V. 6, 10, 11
8.	Tartalmi összehangolás	V. 12, 13, 14, 16
9.	Szakmai munka változtatásának igénye	V. 18–19.
10.	Iskolán belüli nyomásgyakorlók	VI. 1–3
11.	Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	VI. 6–8
12.	Felhasználók	VI. 5, 9
13.	OKM értelmezhetőség	VII. 1, 4, 7
14.	OKM megbízhatósága	VII. 2, 5, 6
15.	Nemzetközi felmérések visszajelzései	VII. 8–13

Ezt követően a teljes kérdőív reliabilitását vizsgáltuk a három részmintán illetve a teljes mintán, továbbá a kialakított tartalmi-szerkezeti egységek reliabilitását. Az egyes kérdőív-tételek működését az itemkihagyásos reliabilitás módszerével elemeztük. A kérdőív reliabilitásának vizsgálatához a neveléstudományban gyakran használt mutató a Cronbach- α érték. A teljes mintára és a két részmintára vonatkozóan is kiszámítottuk a teljes kérdőívre és a részkérdőívekre is. Az értékek szerint (12. táblázat) az elméleti változórendszer alapján létrehozott kérdőívrészek önálló egységként is működnek.

12. táblázat. A kérdőív reliabilitása

Kérdőívrész	Itemszám	Cronbach- α			
		Alsó tagozat	Felső tagozat	Középiskola	Teljes minta
I.	8	0,87	0,88	0,88	0,88
II.	6	0,74	0,76	0,80	0,78
III.	7	0,85	0,87	0,90	0,88
V.	17	0,78	0,81	0,87	0,85
VI.	8	0,84	0,85	0,86	0,86
VII.	6	0,77	0,81	0,84	0,84
VIII.	6	0,81	0,79	0,80	0,81
I–VIII.	58	0,89	0,90	0,91	0,91

6.1.4. A vizsgálat lebonyolítása

A kérdőív adatfelvételére 2010 márciusában és áprilisában került sor az általános iskolákban oktató pedagógusok, 2010 április–májusában a középiskolákban oktató pedagógusok körében. Az adatfelvétel elektronikus úton történt a TAO-CAPI (*Testing assisté par ordinateur – Computer-assisted personal interviewing*) rendszerrel, a TAO kérdőívmoduljának segítségével (Molnár, 2010). Vizsgálatunk egyben e rendszer fejlesztési és hazai kipróbálási folyamatának eszköze is volt.

Az intézmények vezetőit és kapcsolattartóit először telefonon tájékoztattuk a kutatásról, szóbeli támogatásukat követően elektronikus levél formájában kértük együttműködésre őket (2. sz. és 3. sz. melléklet). Ezt követően az intézményvezető által kijelölt kapcsolattartóknak küldtünk tájékoztató és együttműködésre kérő levelet az adatgyűjtés folyamatáról.

A kérdőív kitöltése névtelenül történt, amit úgy garantáltuk, hogy egy előzetesen generált kódszám megadására kértük a pedagógusokat – a kapcsolattartón keresztül – a belépéshez, amelyet a kapcsolattartó számára megküldtünk. A kapcsolattartó osztotta ki az azonosítókat, a kért paraméternek (tanított tantárgy) megfelelő kollégáknak. A kódszám biztosította, hogy egy válaszadó csak egyszer töltsse ki a kérdőívet, illetve lehetővé tette az iskola régiójának, megyéjének, településtípusának a pedagógus szakjának azonosítását. A megkezdett kérdőívhez csak a kitöltő férhetett hozzá. A kérdőív kitöltése átlagosan 35 percet vett igénybe. A pedagógusok a kérdőívet az adatfelvétel időszakában bármikor elmenthették és folytathatták a kitöltést. Az intézmények kapcsolattartóinak emlékeztető levelet küldtünk a kitöltési határidő lejárt előtt (4. sz. és 5. sz. melléklet), továbbá az adatgyűjtési folyamat lezárulta után köszönőlevelet (6. sz. melléklet), valamint egy rövid összegzést a vizsgálat legfontosabb eredményeiről.

6.2. Az interjú vizsgálat módszerei

6.2.1. A minta kialakítása és a minta jellemzői

Mintavételi módszerünk kiválasztásakor abból indultunk ki, hogy célunk bizonyos jelenségek mélyebb vizsgálata és megértése egyéni interjúk segítségével. Célunkhoz kerestük azt a méretbeli egységet, amelyben megjelennek a vizsgálni kívánt tulajdonságok. Így a vizsgálatban tanulmányozott jelenségek bemutatásához a pedagógiai kutatásokban egyre gyakrabban használt, a kulturális antropológiai vizsgálatokban pedig általános mintavételi egységet, a kultúrát hordozó egységet választottuk (l. Csapó, 2002b, Sántha, 2006). Ez olyan kulturális-társadalmi egységet jelent, amely hordozza a vizsgálat szempontjából fontos jegyeket (Csapó, 2002b). Ilyen egységnek tekintettük Szegedet és vonzáskörzetét. Nem törekedtünk a fenntartótípusok, a településtípusok, a regionális különbségek bemutatására, mert ez túlságosan összetetté tenné a problémakört, amelynek megértésére vállalkoztunk.

Vizsgálatunkban 10 általános iskola 5-5 pedagógusa, illetve öt középiskola 6-6 pedagógusa vett részt. Mintavételünk egysége az iskola volt. Minden általános iskolában az intézményvezetőt vagy helyettesét, egy tanítót, felső tagozatról pedig egy matematika, egy magyar nyelv és irodalom és egy további, az említett két tárgyat nem tanító tanárt kértünk válaszadásra. Középiskolában az intézményvezetőn túl két matematikát, két magyar nyelvet és irodalmat tanító és egy ezektől különböző szakos tanárt kértünk válaszadásra. Az adott szakos pedagógusok kiválasztását ugyanazon indokokkal magyarázzuk, mint a kérdőíves vizsgálat esetében. Az intézményvezetők bevonását azért tartottuk fontosnak, mert feltételeztük, hogy több vizsgált területen egy iskolán belül kirajzolódik egy közös gondolkodás, amiben az iskolavezetés gondolkodása, az iskola megfogalmazott küldetése meghatározó.

Az általános iskolák kiválasztásakor szempontunk az volt, hogy a 2012 tavaszán Szeged megyei jogú város fenntartásában lévő iskolák területi szempontból arányosan szerepeljenek a mintában – ehhez az irányítószámokat vettük alapul. A város fenntartásában vizsgálatunk idején 21 általános iskola állt (a Radnóti Miklós Kísérleti Gimnáziumot nem számolva) 9 különböző irányítószámmal, egy-egy irányítószámhoz 1–4 iskola tartozott. Összesen 8 irányítószámról választottunk iskolát, egy irányítószámról nem, illetve egyről pedig kettőt (ezt az irányítószám alatt található intézmények száma indokolta). A kiválasztott iskolák között vannak olyanok, amelyek az OKM-en az országos átlag, a megyeszékhelyi átlag alatt, körül és fölött teljesítenek, így feltételezzük, hogy az eredményességben mutatókozó különbségek miatt megjelenő eltérő válaszmintázatokra is rá tudunk mutatni.

A középiskolai minta kialakításakor a feladatellátást tekintettük meghatározó szempontnak a kutatási kérdések megválaszolásához. Így a mintába egy olyan intézmény került, amelyik kizárólag gimnáziumi feladatokat lát el, egy gimnáziumi és szakközépiskolai, egy szakközépiskolai, egy szakközépiskolai és szakiskolai és egy pedig szakiskolai feladatokat. A vizsgált iskolák a kutatási időszak alatt megyei fenntartásban álltak.

Az adatfelvétel során 76 interjú készült, 48 általános iskolai tanárral és 28 középiskolai tanárral. A mintát néhány háttérváltozó mentén a 13. táblázatban mutatjuk be.

13. táblázat. Az interjú során alkalmazott minta jellemzői

<i>Minta jellemzői</i>	<i>Általános iskola</i>			<i>Középiskola</i>	
	<i>Tanító</i>	<i>Felső tagozaton tanító tanár</i>	<i>Igazgató</i>	<i>Tanár</i>	<i>Igazgató</i>
Válaszadó (fő)	10	29	9	24	4
Tanításban eltöltött évek átlagosan (év)	28,3	23,2	25,3	21,4	26,5
Diplomáját a rendszerváltozás után szerezte (fő)	1	14	0	11	2
Nő (fő)	10	24	7	14	1
Szakvizsga (fő)	1	1	1	1	1
3 órás továbbképzés (fő)	1	2	1	5	0

Három esetben az előzetes egyeztetés alapján vállalt interjúktól elálltak a tanárok, így egy intézményvezető és egy magyar szakos tanár az általános iskolai szinten, valamint középiskolában egy intézményvezető és egy magyar szakos tanár. Egy interjúalany – egy középiskolában matematikát oktató tanár –, bár vállalta az interjút, a beszélgetés során nem a kérdéseinkre válaszolt, a kutatás témájáról nem kívánt beszélni, így ezt az interjút nem dolgoztuk fel. Összesen 75 interjút elemeztünk.

6.2.2. Az interjú kérdéssora

Az adatgyűjtés során egyéni, félig strukturált tematikus interjúkat készítettünk, amelyekkel a célunk az volt, hogy az egyén, a pedagógus perspektívájából mutassuk be az OKM-et különböző szempontok alapján, továbbá feltárjuk a pedagógusok kompetenciaméréssel kapcsolatos tapasztalatait.

A kutatáshoz kétféle interjúvázlat készült: egy a különböző szakokon tanító pedagógusok számára (7. sz. melléklet) és egy az intézményvezetők részére (8. sz. melléklet). Mindkét interjúvázlat 11 kérdést tartalmazott. Négy kérdés különbözött abban, hogy az intézményvezetők az intézményre vonatkoztatva, míg a tanárok saját munkájukra vonatkozóan adták meg válaszaikat.

Az interjú előre kidolgozott interjúterven alapult. Meghatároztuk a tárgyalni kívánt kérdéseket és szempontokat. Az interjúvázlat kialakításában szerepet játszottak kérdőíves kutatásunk eredményei és számos tanulmány (pl. Aydeniz és Southerland, 2012; Rothstein és mtsai, 2008), amelyek az interjú módszerét alkalmazva kívánták feltárni a pedagógusok elszámoltathatósági mérésekkel kapcsolatos attitűdjeit, tapasztalatait és ezek hatását tanári munkájukra. Az interjú során igyekeztünk külön kérdésekkel vizsgálni a tanárok attitűdjeit, tapasztalatait és tevékenységét, ugyanakkor tudjuk azt, hogy lehetőségeink erre nézve korlátozottak, s az adatelemzés során sem tudjuk feltétlenül elválasztani ezeket.

Az interjú rövid, a kutatás célját bemutató felvezetését egy nyitó kérdés követte, mely a mérések pozitív és negatív hatásaira kérdezett rá a pedagógusok munkájára nézve. Ezt követően azt vizsgáltuk, miben látják a pedagógusok a nemzetközi mérések és az OKM és az OKKM céljaival, majd kérdés vonatkozott az OKM eredményeinek megbízhatóságára. A következő kérdéscsoport az OKM illetve OKKM észlelt hatását vizsgálta a pedagógusok hangulatára, iskolai közérzetére tehát a rájuk nehezedő nyomás megélésére, valamint tanítási gyakorlatára vonatkozóan. Kérdés irányult arra, milyen következményei lehetnek az OKM eredményeinek az iskolákra, a pedagógusokra. Vizsgáltuk az OKM FIT-jelentések felhasználását, ezek érzett hasznosságát a tanári munkában, továbbá azt, hogy a pedagógusok szerint OKM-en hogyan lehet jó teljesítményt elérni. Az interjú zárásaként a pedagógusok javaslatokat fogalmaztak meg azzal kapcsolatban, miben változtatnának az OKKM-en/OKM-en.

6.2.3. A vizsgálat lebonyolítása

Az interjúkat az előre kidolgozott interjútervek alapján készítettük el. Az objektivitás minél magasabb fokú biztosítása érdekében pontosan elkészített interjúprotokoll alapján

történt a kikérdezés. Az adatgyűjtést két, a kutatási problémában jártas kérdező végezte 2012 júniusában, a 2012. évi OKM-et követően, az intézményvezetővel történt előzetes egyeztetés után. Az egyes interjúk általában 25-30 percig tartottak, de készült 15 és 55 perces interjú is. Az interjúkat diktafonon rögzítettük, majd a hanganyagokról szó szerinti átirat készült. A felvételhez minden interjúalany hozzájárult. A válaszadókat vagy az intézményvezető vagy az általa kijelölt kapcsolattartó jelölte ki az előzetesen megbeszélte jellemzők (tanított szak) figyelembevételével. Az intézményvezetőket kértük, hogy a vizsgálatban résztvevő kollégák kijelölésénél ne jelenjen meg szempontként az, hogy kollégáját mennyire véli tájékozottnak a rendszerszintű mérésekkel kapcsolatban.

Az interjúk felvétele, egy esetet kivéve, az oktatási intézményben történt: annak tanári, igazgatói szobájában vagy egy osztályteremben. Az adatfelvétel során a kutatásvezető – és amennyiben az nem volt azonos a kérdezővel – a kérdező által is aláírt titoktartási nyilatkozattal történt annak igazolása, hogy az adatokhoz harmadik fél számára hozzáférést nem biztosítunk, az adatokat azonosításra alkalmatlan módon tároljuk, kezeljük (9. sz. melléklet).

Az adatfelvételnek néhány nem várt eredményére ki kell térnünk, amelyek a következő vizsgálatok számára tanulsággal szolgálhatnak. Egy általános iskolában tapasztaltuk azt, hogy az intézményvezető a leginkább felkészült, tapasztalt vezető kollégáit jelölte ki válaszdadásra, továbbá kontrollt kívánt gyakorolni az interjúk felett – az interjúalanyok az interjú előtt tájékozódtak a kutatásról. Úgy tapasztaltuk, még feltáró vizsgálatunknak is tétet tulajdonítottak.

Egy interjúalany alsó tagozaton tartotta órái jelentős részét, ugyanakkor felső tagozaton is tartott néhány órát. Tanítói minőségében vállalta az interjút, de voltak válaszok, amikor szerepéből kilépve az OKM-re vonatkozóan adta meg válaszait. Ahol nem volt egyértelműen eldönthető, hogy a pedagógus melyik mérésről beszélt, ott a választ figyelmen kívül hagytuk.

A fókuszált beszélgetést több esetben nehéz volt tartani, voltak pedagógusok, akik nem a kérdésre válaszoltak. Ez esetben hagytuk végigmondani válaszát, majd újra, átfogalmazva feltettük a kérdést, s ha ekkor sem kaptunk választ, továbbléptünk a következő témára, kérdésre.

6.2.4. Az adatelemzés módszerei

Az interjúkat a kvalitatív adatelemzés módszerével dolgoztuk fel. A kategóriaalkotás során az induktív kategóriaalkotás módszerét választottuk, tehát nem határoztunk meg előzetesen kategóriákat, hanem azokat az interjúk átolvasása, feldolgozása során alakítottuk ki. A kategóriák, alkategóriák kialakítását a két kódoló közösen végezte, ezt követően történt a kódolás és a kódolás kontrollja, a két kódoló egymás munkáját kontrollálta. A kódolás és a kategorizálás elvégzéséhez ATLAS.ti szoftvert alkalmaztunk.

A kvalitatív adatelemzés módszere a kategorizálást követően kvantitatív tartalomelemzést is lehetővé tesz. Úgy ítéltük, hogy a mintavételi eljárásunk és mintánk elemszáma azonban csak korlátozottan biztosít lehetőséget leíró statisztikák

elvégzésére. A leíró statisztikai elemzéseket jellemzően adott válaszok/ említések előfordulási gyakoriságának megmutatására használjuk. A kvantitatív elemzések során figyeltünk arra, mely kategóriák, alkategóriák esetében van relevanciája a számszerűsítésnek.

7. A HAZAI MÉRÉSI-ÉRTÉKELÉSI RENDSZER MEGÍTÉLÉSE A PEDAGÓGUSOK VISSZAJELZÉSEI ALAPJÁN

A fejezetben az általános és a középiskolákban oktató pedagógusok válaszai alapján vizsgáljuk (1) a rendszerszintű mérések elfogadottságával, hasznosságával kapcsolatos tanári vélekedéseket, valamint (2) a hazai iskolákat érintő, különböző mérések miatt érzett kényszerhatás mértékét. (3) Elemezzük, hogy az OKKM/OKM eredményei miatt milyen mértékű nyomást éreznek a pedagógusok az oktatási rendszer egyes szereplői és kliensei részéről, ezt követően kiemelten (4) az OKKM, illetve az OKM pedagógiai munkában észlelt hatását vizsgáljuk, valamint (5) áttekintjük az OKKM/OKM-re való közvetlen felkészülés néhány jellemzőjét, (6) a rendszerszintű mérésekből származó visszajelzések vélt megbízhatóságát és értelmezhetőségével kapcsolatos tanári vélekedéseket és ezek összefüggéseit.

Az egyes tartalmi egységeket a könnyebb áttekinthetőség érdekében a 6. (módszertani) fejezetben leírt elméleti faktorstruktúrát figyelembe véve szervezzük, a hasonlóknak ítélt tartalmi területek kerülnek egymás mellé, amelyek egy-egy problémakört járnak körül. Az eredményeket minden esetben azonos szempontok alapján mutatjuk be: táblázatban megadjuk az adott kérdőívtétel átlagos támogatottságát, szórását és standard hibáját külön az általános iskola alsó és felső tagozatán és a középiskolában oktató pedagógusok részmintájára vonatkozóan, minden esetben jelöljük, hogy a válaszok a részminták között szignifikánsan eltérnek-e egymástól. Az egyes faktorok változóiból a számtani átlag módszerével összevont változókat képeztünk, amelyekre úgy tekintünk, hogy azok átfogóan, önálló változóként jellemzik az adott faktor egyes kérdőívtételeit. A felső tagozaton tanító matematika, magyar nyelv és irodalom, valamint természettudományos tárgyakat tanítók válaszait a középiskolában ugyanezeket a tárgyakat tanítók válaszaival hasonlítjuk össze, valamint a középiskolában idegen nyelvet és művészeti tárgyakat tanítók válaszait is jellemezzük. Elemzésünk során kitérünk a középfokon az egyes képzési formákban oktatók véleményében meglévő eltérések megmutatására is. A válaszokkal egyetértők arányát – követve a gyakran használt nemzetközi gyakorlatot (pl. *TALIS*, 2009; *Hamilton* és *mtsai*, 2005) – minden esetben úgy adjuk meg, hogy összevonjuk a Likert-skála 1. és 2., illetve 3. és 4. értékét jelölők százalékos arányát.

A III–VI. kérdőívrészekben az általános iskola alsó tagozatán oktatók a válaszaikat az OKKM-re vonatkozóan adták meg, a felső tagozaton és a középiskolában oktatók az OKM-re vonatkozóan. Ugyanígy a különböző iskolafokokozatokon tanítók a nemzetközi mérések megítélésekor más-más mérésekre vonatkozóan válaszoltak: az általános iskolai pedagógusok a TIMSS és a PIRLS, a középiskolai tanárok a PISA méréseivel kapcsolatos állításokat értékelték.

Az attitűdök, vélekedések formálódásában a tanárok tapasztalatai több forrásból eredhetnek: vettek-e részt továbbképzésen a mérés-értékelés területén, tanulóik milyen

rendszerszintű mérésekben vettek részt. Amennyiben eltérések tapasztalhatók a pedagógusok véleményében ezen változók mentén, arra rámutatunk. A különböző szakokon oktató pedagógusok válaszai között megmutatkozó eltéréseket és annak lehetséges okait is bemutatjuk. További háttérváltozók (pl. tanítással töltött évek száma) mentén utalunk a válaszokban megmutatkozó különbségekre. Az eredmények ismertetésekor ezek esetében csak a részminták válaszai közötti szignifikáns különbségeket jelezzük. A részminták közötti különbözőségének vizsgálatához a kétmintás t-próba és a varianciaanalízis módszerét használtuk. Előbbi esetében a t-értéket, utóbbiban az F-hányadot és a minden esetben a szignifikanciaszintet jelöljük. Az egyes kérdőívtételekkel való egyetértés mértékében megmutatkozó különbségek megmutatásához a páros t-próbát alkalmazzuk. A változók közötti összefüggések vizsgálatára a korrelációs számítás és a regresszióanalízis módszereit alkalmazzuk.

A 2010-ben elvégzett OKM telephelyi kérdőívének adatait összekötöttük kérdőívünk adataival. Minden pedagógushoz hozzárendeltük azon telephelyi kérdőívének adatait, amely feladatellátásban legtöbb órájukat tartják. A telephelyi kérdőív adatbázisa számos más adat mellett tartalmazta a telephely tanulóinak átlagos képességszintjét matematikából és szövegértésből. Így lehetőségünk nyílt megvizsgálni a pedagógusok válaszai és az OKM-en elért eredmények közötti összefüggéseket.

7.1. A pedagógusok rendszerszintű teljesítménymérésekkel kapcsolatos vélekedései

Kérdőívünk első részével a rendszerszintű mérések általános elfogadottságáról kívántunk képet kapni. Kérdésseltevésünk alapján e mérések közé tartozik az OKM, az OKM, illetve a PISA-, a TIMSS- és a PIRLS-felméréssorozat. A kérdőívrész nyolc állítását egy faktorba – *A rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága* – soroltuk (14. táblázat). A táblázatban a kérdőívben szereplő válaszok elemzése található, de a faktor állításaival való egyetértés mértékének meghatározása előtt a negatív kérdőívtételeket átkódoltuk.

A válaszadó pedagógusok jellemzően egyetértenek azzal, hogy meghatározott időközönként legyenek rendszerszintű felmérések. Ezeket általában fontosak tekintik az iskolák és a saját munkájuk szempontjából is, az elutasítók aránya 10% körüli mindhárom iskolaszinten. A tanárok közel kétharmada ért egyet vagy inkább egyet azzal, hogy a rendszerszintű mérések nagyobb erőfeszítésekre ösztönzik az iskolákat (Ált. isk.: 69%, Középisk.: 67%), s ráirányítják a figyelmet a mérés keretein belül mért kompetenciákra és azok tartalmi elemeire (Ált. isk.: 68%, Középisk.: 66%). Az általános iskolában tanító pedagógusok közel harmada ért egyet vagy inkább egyet azzal, hogy a rendszerszintű mérések csak feszültséget okoznak számukra (36%), s hogy azok több problémát okoznak, mint amennyi hozadékuk van (37%), középiskolában tanítók 27-27%-a. Tehát azonosítható a pedagógusoknak egy köre, amelyik a mérésekre feszültség- és problémaforrásként tekint.

Annak ellenére, hogy a megkérdezett pedagógusok jellemzően úgy érzik, a mérések fontosak, hasznosnak, segítik őket munkájuk során, azok elfogadottsága az

eredményekből levonható következtetések szempontjából nem magas: az intézmények, az oktatási rendszer teljesítményének objektív megítéléséhez a pedagógusok szerint azok nem igazán járulnak hozzá.

14. táblázat. A rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága a különböző iskolaszinteken tanítók válaszai alapján

A rendszerszintű mérések...	Iskola-szint	Átlag	Szórás	Std. hiba	Eltérést mutató csoportok	F	p
1. legyenek rendszeresek.	A	3,07	1,00	0,05	–	n. s.	
	F	3,02	0,98	0,04			
	K	3,10	0,92	0,03			
2. fontosak az intézmények oktatási munkája szempontjából.	A	2,94	0,95	0,04	–	n. s.	
	F	2,85	0,97	0,04			
	K	2,89	0,92	0,03			
3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.	A	2,26	1,01	0,05	{K} < {F, A}	21,33	<0,01
	F	2,19	0,99	0,04			
	K	1,93	0,96	0,03			
4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	A	2,19	1,03	0,05	{K} < {A, F}	9,23	<0,01
	F	2,21	0,99	0,04			
	K	2,02	0,94	0,03			
5. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	A	2,85	0,94	0,04	{K} < {A}	3,93	=0,02
	F	2,79	0,91	0,03			
	K	2,71	0,88	0,03			
6. hozzájárulnak az iskolák/iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	A	2,29	1,04	0,05	{F} < {A} < {K}	16,43	<0,01
	F	2,16	1,01	0,04			
	K	2,45	0,97	0,03			
7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	A	2,04	1,01	0,05	–	n. s.	
	F	2,11	0,98	0,04			
	K	2,17	0,97	0,03			
9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	A	2,85	0,89	0,04	{K} < {A}	4,04	=0,02
	F	2,78	0,91	0,03			
	K	2,71	0,86	0,03			
A rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága	A	2,77	0,59	0,03	{F} < {K}	5,93	<0,01
	F	2,73	0,58	0,02			
	K	2,83	0,56	0,02			

Megjegyzés: A=alsó tagozat, F=felső tagozat, K=középiskola; N_A=482, N_F=720 N_K=865; n. s. = nem szignifikáns

Iskolaszintenként vizsgálva a válaszokat, a mérések rendszeres lebonyolításának szükségességét, az intézmények munkájában és a tanárok saját pedagógiai munkájukban betöltött fontosságát vizsgáló állításokban az átlagos egyetértés mértékében nincs szignifikáns különbség az alsó és a felső tagozaton, illetve a középiskolában tanító tanári részminták között; mindhárom csoport elfogadó az állítások tartalmával kapcsolatban. Az alsó és a felső tagozatos tanárokat egy állítás osztja meg, az alsó tagozaton tanítók kevésbé látják úgy, hogy a mérések segítik az iskolák, iskolarendszerek teljesítményének objektív megítélését, mint a felső tagozaton tanító

kollégáik. Vélhetően a látóterükben lévő, illetve az őket érintő mérések különbözősége hatással van az állítás megítélésére.

Az általános iskolában kevésbé elfogadók a mérésekkel szemben, mint a középiskolában. Alapfokon inkább tekintenek a mérésekre feszültségforrásként, inkább érzik úgy, hogy azok több problémát okoznak, mint amennyi hasznuk származik belőle, mint a középfokon tanítók. A tanítók körében a középiskolai tanároknál magasabb az egyetértés abban, hogy a mérések az iskolákat nagyobb erőfeszítésekre ösztönzik, segítik a fejlesztendő kompetenciák megismerését, tehát az alsó tagozaton inkább érzik úgy, hogy a rendszerszintű felmérések hozzájárulnak a szakmai megújuláshoz, mint a középiskolában.

Megvizsgáltuk, hogy találhatók-e különbségek a válaszokban a tanított szakok szerint. Ez alapján nincs különbség az általános iskolában a válaszokkal való egyetértésben. Középiskolában egy állítás esetében van különbség az öt szakon tanítók között. A művészeteket oktatók szignifikánsan alacsonyabb egyetértést jeleztek a többi szakon tanítókhoz képest azzal az állítással, hogy pedagógiai munkájuk szempontjából a rendszerszintű mérések nem hasznosak ($F=3,69$, $p<0,01$). A válaszok felhívják a figyelmet arra – annak ellenére, hogy a vizsgált kulcskompetenciák fejlesztése minden tanár számára előírás a NAT (2007, 2012) alapján, s van erre hazai gyakorlat is, például az olvasás fejlesztésére énekórán (l. Janurik, 2008) – a művészeti tárgyakat oktató tanárok vélhetően úgy gondolhatják, a mérések nem terjednek ki közvetlenül az általuk elsődlegesen fejleszteni kívánt területekre. Összességében azonban a rendszerszintű mérések elfogadottságát nem határozza meg az, hogy a pedagógusok milyen szakon tanítanak.

Képzési formák szerint vizsgálva a különbségeket, a kérdőívrészen szereplő nyolc állításból hét esetében mutatható ki szignifikáns különbség a válaszokban (15. táblázat).

15. táblázat. Különbségek képzési formák szerint a rendszerszintű mérések elfogadottságával, hasznosságával kapcsolatos vélekedésekben

<i>A rendszerszintű mérések ...</i>	<i>Eltérést mutató csoportok</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. legyenek rendszeresek.	{SZI, SZK} < {G}	8,41	<0,01
2. fontosak az intézmények oktatási munkája szempontjából.	{SZI, SZK} < {G}	4,80	<0,01
3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.	{G} < {SZK} < {SZI}	17,02	<0,01
4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	{G} < {SZI, SZK}	10,07	<0,01
5. hozzájárulnak az iskolák/ iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	–	n. s.	
6. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	{SZI} < {SZK} < {G}	12,13	<0,01
7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	{G} < {SZK, SZI}	5,32	<0,01
9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	{SZI} < {G}	5,68	<0,01
<i>A rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága</i>	{SZI, SZK} < {G}	10,68	<0,01

Megjegyzés: G=gimnázium, SZK=szakközépiskola, SZI=szakiskola; $N_G=364$, $N_{SZK}=381$, $N_{SZI}=118$; n. s. = nem szignifikáns

A gimnáziumok tanárai inkább fogadják el a rendszerszintű méréseket, s tekintik hasznosnak azokat, mint a másik két iskolatípusban oktató kollégáik. A mérések rendszerességével (1. állítás), az intézményi (2.) és a tanári munka (7.) szempontjából érzékelt fontosságával, a mérések problémásságával (4.) kapcsolatos állításokkal kevésbé értettek egyet a szakiskolákban és a szakközépiskolákban, mint a gimnáziumokban tanítók. Leginkább a szakiskolai oktatók érzik úgy, hogy a mérések csak feszültséget okoznak az iskolákban, legkevésbé a gimnazistákat oktatók számára jelentenek feszültségforrást a rendszerszintű mérések. Ugyanakkor a gimnáziumok tanárai inkább egyetértettek azzal, hogy a mérések nagyobb erőfeszítésekre ösztönzik az iskolákat, míg a szakközépiskolákban kevésbé értettek egyet ezzel az állítással a tanárok, s legkevésbé a szakiskolákban. Az eredményekben vélhetően tükröződik az eredményesség és a mérésekkel kapcsolatos attitűd közötti összefüggés.

Ezen állítások (16. táblázat) esetében megvizsgáltuk, hogy a különböző településtípusok iskoláiban tanítók válaszaiban megjelennek-e különbségek. A különbözőség-vizsgálatok arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok a mérések elfogadottságával kapcsolatos vélekedései településtípusok szerint nem homogének. Általánosságban a rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatban a megyeszékhelyeken és a Budapesten működő általános iskolákban inkább elfogadók, mint a községi és a városi iskolákban.

16. táblázat. Különbségek településtípus szerint a rendszerszintű mérések elfogadottságával, hasznosságával kapcsolatos vélekedésekben az általános iskolában

<i>A rendszerszintű mérések ...</i>	<i>Eltérést mutató csoportok</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. legyenek rendszeresek.	{4, 3, 1} < {2}	5,11	<0,01
2. fontosak az intézmények oktatási munkája szempontjából.	{3, 4} < {2}	8,27	<0,01
3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.	{1, 2} < {3, 4}	3,91	<0,01
4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	{2, 1} < {4, 3}	7,73	<0,01
5. hozzájárulnak az iskolák/ iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	{3, 4} < {2, 1}	5,05	<0,01
6. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	–	n. s.	
7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	{2} < {4}	3,04	=0,03
9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	–	n. s.	
<i>A rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága</i>	{3, 4} < {1, 2}	9,56	<0,01

Megjegyzés: 1=Budapest (134 fő), 2=megyeszékhely és megyei jogú város (194 fő), 3=város (381 fő), 4= község (458 fő); n. s. = nem szignifikáns

Az adatok alapján a pedagógusok többnyire egyetértettek a hazai és a nemzetközi felmérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos állításokkal. Kirajzolódik a válaszokból, hogy a mérések a pedagógusok szerint pozitív hatással vannak az iskolai munkára. Ez összhangban van a méréseket szervezők szándékával.

Ugyanakkor a válaszokból az is látható, hogy a mérések eredményeiből levont következtetések hitelességének javítása további kihívásokat jelent a méréseket szervező hivatal számára.

7.2. A különböző felmérések miatt érzékelt nyomás

Külön kérdőívvel vizsgáltuk, mennyire érzik a pedagógusok nyomás alatt magukat a különböző külső felméréstípusok miatt, illetve viszonyításképpen az érettségi vizsga és a tantárgyi dolgozatok miatt. Az érettségi vizsgát azért emeltük be elemzésünkbe, mert ennek presztízse hazánkban hagyományosan magas, tétje a tanulókra nézve is meghatározó, míg a tantárgyi dolgozatok elsősorban az osztálytermi értékelést szolgálják; a dolgozatokat sok pedagógus maga állítja össze, az eredményeknek a tanulókra nézve van tétje (l. Csapó, 2002c), a pedagógusokra nézve alig. A többi vizsgált mérés eredményeinek elvileg nincs közvetlen tétje a tanulókra nézve. Akik praxisukban közvetlenül nem találkoztak még a megnevezett méréssel (ezt minden esetben jelölték), arról nyilatkoztak, mennyiben éreznék nyomás alatt magukat, ha részt vennének benne.

A külső mérések miatt érzett kényszerhatás észlelésének mértéke alapján létrejött sorrend szorosan összefügg azzal, mekkora tétje van egy-egy mérésnek a pedagógusokra, az intézményekre és az intézményrendszerre nézve. Vélhetően az eredményeket az is befolyásolja, hogy a pedagógusok a méréseket szervező intézményeknek, hivataloknak mekkora hatalmat tulajdonítanak, milyen reprezentációik vannak az ellenőrző, értékelő feladatokat ellátó intézményekről. Az általános iskolákban – a páros t-próbák alapján – a pedagógusok leginkább az OKKM/OKM eredményei miatt éreznek nyomást az érdekeltek részéről, ezt követik sorban a standardizált nemzetközi tesztek ($t_{\text{OKM-Nemz}}=8,06$, $p<0,00$), az érettségi ($t_{\text{Nemz-É}}=2,07$, $p<0,00$), a megyei pedagógiai intézetek mérései ($t_{\text{Nemz-MPI}}=7,66$, $p<0,00$) és a kutatóintézetek felmérései ($t_{\text{MPI-Ki}}=11,87$, $p<0,00$). A középiskolai tanárok körében a külső mérések miatt észlelt nyomás mértéke alapján létrejött sorrend: érettségi, OKM ($t_{\text{É-OKM}}=15,61$, $p<0,00$), nemzetközi felméréssorozatok ($t_{\text{OKM-Nemz}}=7,01$, $p<0,00$), pedagógiai intézetek mérései ($t_{\text{Nemz-MPI}}=6,30$, $p<0,00$), kutatóintézetek mérései ($t_{\text{MPI-Ki}}=12,1$, $p<0,00$).

A válaszok alapján az általános iskolában oktatók az OKKM/OKM miatt jelentős nyomás alatt érzik magukat (17. táblázat). Annak ellenére, hogy vizsgálatunk idején az OKM tétje a jogszabályi háttér alapján jelentősebb, mint az OKKM-é, az alsó tagozaton tanítók válaszai nem különülnek el szignifikánsan a felső tagozaton oktatók válaszaitól. A jelenség magyarázatát vélhetőleg az iskolákon belül kell keresnünk, a mérések felhasználása a pedagógiai munka értékelésében vagy a mérések szerepéről folytatott intézményen belüli diskurzus vizsgálatával közelebb juthatunk a válaszok mögött meghúzódó magyarázatokhoz. A középiskolai tanárok körében az érettségi vizsga után az OKM a leginkább szorongást kiváltó mérés (átlag=2,40), de az érzett kényszerhatás elmarad az általános iskolában tapasztaltaktól. Az érettségi jelenleg hazánkban a legnagyobb múltra visszatekintő, a legnagyobb presztízssű vizsga, az eredmények alapján máig évről évre elkészítik az iskolarangsorokat (l. Neuwirth, 2011;

Köznevelés, 2010). A középiskolai tanárok számára a mérési-értékelési rendszer részét alkotó felmérések, vizsgák közül az érettséginek van a legnagyobb jelentősége.

17. táblázat. A különböző felmérések miatt érzett nyomás mértéke az egyes iskolafokokon

Felmérés típusa	Iskola-szint	Átlag	Szórás	Std. hiba	Eltérést mutató csoportok	F	p
Országos kompetenciamérés / Országos készség- és képességmérés	A	2,90	0,87	0,04	{K} < {F, A}	61,18	<0,01
	F	2,89	0,91	0,03			
	K	2,44	0,91	0,03			
Standardizált nemzetközi tesztek (pl.: PIRLS, TIMSS, PISA)	A	2,73	0,95	0,05	{K} < {F, A}	51,57	<0,01
	F	2,70	0,95	0,04			
	K	2,27	0,97	0,03			
Megyei pedagógiai intézetek mérései	A	2,62	0,93	0,04	{K} < {F} < {A}	49,22	<0,01
	F	2,49	0,96	0,04			
	K	2,12	0,98	0,03			
Kutatóintézetek mérései	A	2,30	0,93	0,04	{K} < {F, A}	48,20	=0,02
	F	2,19	0,94	0,04			
	K	1,84	0,87	0,03			
Iskolán belüli összehasonlító mérések	A	2,71	1,04	0,05	{K} < {A, F}	43,62	<0,01
	F	2,59	1,01	0,04			
	K	2,21	0,97	0,03			
Iskolai tantárgyi dolgozatok	A	2,22	0,99	0,04	–	n. s.	
	F	2,18	0,98	0,04			
	K	2,09	0,96	0,03			
Érettségi	A	2,71	0,89	0,04	{F, A} < {K}	12,05	=0,02
	F	2,60	0,91	0,03			
	K	2,89	0,86	0,03			

Megjegyzés: A=alsó tagozat, F=felső tagozat, K=középiskola; $N_A=482$, $N_F=720$, $N_K=865$; n. s. = nem szignifikáns

A nemzetközi felmérések (a vizsgálatban példaként adott TIMSS, PIRLS, PISA) miatt is nyomást élnek meg az általános iskolában tanító pedagógusok. Az általános iskolában oktatók jelentősebb nyomást érzékelnek, mint a középiskolai tanárok, azonban a közvetlen összehasonlítás nem tehető meg az alapfokon (TIMSS, PIRLS, esetenként PISA) és a középfokon (PISA) az eltérő nemzetközi felmérések miatt. A középiskolában oktatók alig érzékelik, hogy ezek miatt nyomás nehezedne rájuk (átlag=2,25). A hazai és a nemzetközi rendszerszintű mérések miatt érzett kényszerhatás mértéke közötti különbségnek egyik oka lehet az, hogy a nemzetközi mérések az országok oktatási rendszereinek eredményességét hasonlítják össze, nem vizsgálják közvetlenül az egy-egy iskolában elért tanulói eredményeket, így nincs közvetlen hatásuk az iskolákra. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy ezen mérések eredményei alapján iskolarendszerünkről alkotnak képet, visszhangjuk jelentős a hazai sajtóban, meghatározó szereppel bírnak oktatáspolitikai és szakmai körökben. Továbbá ezeknek a méréseknek a mintavételezési módszertana alapján az iskolák bármikor bekerülhetnek a mintába.

A megyei pedagógiai intézetek keretében végzett vizsgálatok súlya, az eredmények következménye kisebb jelentőségű a pedagógusok számára, mint az Oktatási Hivatal által szervezett rendszeres vizsgálatoké, ugyanakkor számottevő azok

aránya, akik pedagógiai intézetek mérései miatt nyomás alatt érzik magukat (Alsó tagozat: 65%, Felső tagozat: 55%, Középiskola: 41%). Eredményünk indokolható azzal, hogy a megyei pedagógiai intézetek feladatköre mára inkább a pedagógusok értékelési munkájának segítése, az intézményi önértékelés támogatása, s nem a fenntartói ellenőrzés, így a pedagógiai intézetek keretében végzett mérések tétje elméletileg alacsonynak tekinthető. Az idősebb pedagógus generáció körében élhet még a pedagógiai intézetek ellenőrző szerepének képe, általános iskolában a pályakezdők (1-5 év tapasztalat) és pályán 6-10 éve dolgozók kevésbé érzik úgy, hogy nyomasztanák őket a megyei pedagógiai intézetek keretében végzett mérések, mint idősebb kollégáikat (30 évnél több munkatapasztalat rendelkezők) ($F=7,39$, $p<0,01$).

A vizsgált külső mérések közül a kutatóintézetek mérései miatt érzett kényszerhatás a legalacsonyabb, az általános iskolában oktatók 54%-a, a középiskolákban oktatók 74%-a egyáltalán nem vagy alig érzékeli ezek nyomasztó hatását. Ez helyénvaló is, hiszen a kutatócsoportok mérései leginkább a szakmai körökben bírnak jelentőséggel, a kutatási eredmények hozzájárulnak az oktatási rendszer fejlesztéséhez, de az iskolák az eredményközlés során nem azonosíthatók. Az eredmények visszacsatolása az iskolák felé sem minden esetben történik meg.

Az iskolán belüli mérések körébe soroljuk az osztályok közötti összehasonlító méréseket. Az iskolán belüli összehasonlítások miatt érzett kényszerhatás nagyságát befolyásolhatja, hogy az iskolán belül, egy-egy évfolyamon megmértetnek-e a tanulócsoporthoz és közvetetten az őket oktató pedagógusok, így ezek a mérések hatással lehetnek a pedagógusok presztízsére az iskolán belül. Ennek a mérési formának a középiskolákban oktatók körében magasabb a nyomásgyakorló súlya, mint az általános iskolákban. A pedagógusok a tantárgyi dolgozatok eredményei miatt alig érzékelnek kényszerhatást iskolaszintenként, illetve e tekintetben oktatott tantárgyanként sem mutatható ki számottevő különbség a megkérdezett tanárok között.

Szakok szerint vizsgálva a válaszokban megmutatkozó különbségeket, azt látjuk, hogy az általános iskola felső tagozatán az OKM, középiskolában az OKM és az érettségi esetében jelenik meg különbség a válaszokban. Az OKM miatt általános iskolában a matematika és a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok inkább nyomás alatt érzik magukat, mint a természettudományos tárgyakat tanító kollégáik ($F=7,54$, $p<0,01$). Középfokon a magyar nyelv és irodalom, a matematika és az idegen nyelv szakosok szignifikánsan magasabb nyomást élnek meg az OKM miatt, mint a művészetek és a természettudomány szakosok ($F=8,53$, $p<0,01$), ugyanez mondható el az érettségi esetében is ($F=10,47$, $p<0,01$). Ezek az eredmények jelzik, hogy vélhetően a magyar és a matematika szakos tanárok közvetlenebbül érzik magukat érintettnek az OKM-ben, inkább élnek meg kényszerhatást, míg a természettudományos tárgyakat oktatók és a művészeti tárgyakat oktatók, utóbbi csoport vélhetően kevésbé érez közvetlen felelősséget az eredményekért. Középiskolában a kötelező érettségi tárgyakat oktatók jelentősebb szorongást élnek meg, mint akik nem kötelező érettségi tárgyat tanítanak, ami érthető is, hiszen az érettségi egy tantárgyi tudásszintmérés, tehát valóban a szakos tanárok érdekeltek egy-egy vizsgatárgyra való felkészítésben.

Iskolatípusok szerint három vizsgált mérésnél találunk különbséget a válaszokban. Az OKM ($F=5,86$, $p<0,01$) és a megyei pedagógiai intézetek mérései miatt

($F=4,20$, $p<0,02$) a szakiskolák tanárai szignifikánsan nagyobb feszültséget élnek meg, mint a gimnáziumok tanárai. Az iskolán belüli, az osztályok közötti összehasonlítások ($F=6,16$, $p<0,01$) a szakiskolák és a szakközépiskolák tanárait inkább nyomasztják, mint a gimnáziumokban tanítókat. Ezek az eredmények utalhatnak arra, hogy a szakiskolások eredményei általában gyengébbek, mint a másik két iskolatípusban tanulóké, számos viszonyítási csoport átlagától elmaradnak.

Vizsgáltuk, hogy a pedagógusok mekkora aránya találkozott már praxisában a felsorolt mérésekkel, illetve különböznek-e a pedagógusok válaszai aszerint, hogy diákjaik részt vettek-e vagy nem az adott mérésben (18. táblázat). Minden esetben nem láttuk relevánsnak a különbségvizsgálatok elvégzését, mivel a pedagógusok jelentős része érintett volt (ilyen a kompetenciamérés, a tantárgyi dolgozat) vagy alig volt néhányuk érintett (pl. általános iskolában az érettségi). A releváns eredményeket a 18. táblázat tartalmazza. Az eredmények egyrészt arról adnak tájékoztatást, hogy a pedagógusok milyen arányban találkoznak különböző szervezetek méréseivel, másrészt arról, hogy az érintettségnek van-e hatása arra, hogy a tanárok milyen mértékű pressziót éreznek vagy tételeznek fel egy-egy méréssel kapcsolatban. Az eredmények szerint a tanárok közel harmadának volt már kapcsolata a nemzetközi szervezetek mérési programjaival, a pedagógiai intézetek méréseiben általános iskolában a tanárok 43%-a, középiskolában közel harmada volt érintett. Az iskolákban viszonylag gyakoriak a különböző kutatóintézetek által szervezett mérések.

18. táblázat. Különbségek a tanárok válaszaiban a különböző mérések miatt érzett kényszerhatás észlelésében a mérésekben való érintettség szerint

Mérés típusa	Általános iskola			Középiskola		
	érintett (%)	t	p	érintett (%)	t	p
Standardizált nemzetközi felmérés	32,8	2,52	<0,01	32,2	3,45	<0,01
Megyei pedagógiai intézetek mérése	43,3	3,30	<0,01	31,0	2,36	<0,01
Kutatóintézetek mérése	60,1	3,84	<0,01	49,1	n. s.	
Iskolán belüli összehasonlító mérés	65,9	3,85	<0,01	53,9	4,04	<0,01
Érettségi	3,60	nem értelmezhető		84,1	5,95	<0,01

Megjegyzés: a kétmintás t-próba értékei a mérésekben érintettek és a mérésekben nem érintettek válaszaiban megmutatkozó különbségekre mutatnak rá; n. s. = nem szignifikáns

A különbségvizsgálatok alapján azok, akik részt vettek már diákjaikon keresztül különböző mérésekben, mind az általános, mind a középiskolában magasabb stresszt élnek meg, mint amennyire annak stresszt kiváltó hatását a nem érintett kollégáik feltételezik. Egyetlen kivétel ez alól a középiskolában a kutatóintézetek mérése, de a pedagógusok amúgy sem éreznek pressziót emiatt. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy az érintettség és a tapasztalatok befolyásolják azt, milyen mértékű nyomásérzésről számolnak be a pedagógusok az egyes mérésekkel kapcsolatban.

7.3. A kompetenciamérések eredményességében érdekelték nyomásgyakorlásának érzékelése

A pedagógusok négyfokú skálán értékelték, mennyiben érzik magukat az oktatási rendszer különböző szereplői (pl. kormányzat, fenntartó, iskolavezetés) és kliensei (diákok, szülők) által arra kényszerítve, hogy munkájuk eredményeként diákjaik az OKKM-en, OKM-en jó eredményeket érjenek el. A pedagógusok az (1) egyáltalán nem, (2) inkább nem, (3) inkább igen és a (4) nagyon egyetértek válaszalternatívák közül választhattak. A továbbiakban e kérdőív-részben gyűjtött információkat elemezzük. A vonatkozó kérdőív-tételekkel végzett faktoranalízis alapján a nyomásgyakorlókat három csoportba soroltuk. Az első faktorba az iskolán belüli, közvetlen nyomásgyakorlók tartoznak, az iskolavezetés és a kollégák; a második faktorba az iskolán kívüli, a fenntartáshoz, ellenőrzéshez kapcsolódó közvetett nyomásgyakorlók, tehát a kormányzat, a fenntartó és a nyilvánosság; a harmadik faktorba az oktatás közvetlen felhasználói, a szülők és a diákok. A 19. táblázatban az egyes érintettek miatt érzett nyomás mértékét mutatjuk be iskolaszintenként.

Első lépésben azt vizsgáljuk, hogy a válaszok alapján az egyes érintettek nyomásgyakorló ereje eltér-e egymástól, s ha igen, az érzékelt kényszerhatás alapján milyen sorrendje állítható fel az egyes ágenseknek. A válaszok alapján az egyes ágensek nyomásgyakorló ereje nem azonos mértékű. Az egyes érintettek nyomásgyakorló ereje szerint kialakult sorrend a következő: Alsó tagozaton: (iskolavezetés, pedagógus maga) > fenntartó > kollégák > nyilvánosság > (szülő, kormányzat, diákok); Felső tagozaton: (iskolavezetés, pedagógus maga) > fenntartó > kollégák > (nyilvánosság, kormányzat) > szülők > diákok; Középfokon: iskolavezetés > pedagógus maga > fenntartó > kollégák > nyilvánosság, kormányzat > diákok > szülők. A különbségeket mutató páros t-próba eredményeit a 15. melléklet tartalmazza. Az eredmények rámutatnak arra, hogy leginkább a közvetlen szakmai környezetük részéről érzik a pedagógusok a nyomásgyakorlást (1. faktor), az iskolán kívüli, közvetett nyomásgyakorlók hatása gyengébb (2. faktor), legkevesbé az oktatási rendszer felhasználói (3. faktor) jelennek meg a pedagógusok számára nyomásgyakorlóként a kompetenciamérés eredményeinek javítása érdekében (13. melléklet).

A pedagógusokra legjelentősebb nyomás az iskolavezetés részéről érkezik az OKM-en és az OKKM-en való minél jobb teljesítmény elérése érdekében (19. táblázat). Az általános iskola felső tagozatán tanítók 47,2%-a, a középiskolában tanítók 37,3%-a érzékeli úgy, hogy nagyon jelentős nyomást gyakorolnak rájuk intézményvezetőik az OKM eredményei miatt. A vizsgált ágensek közül a harmadik leginkább meghatározó forrása a tanárok mérések miatti szorongásának szintén a pedagógusok közvetlen környezetében jelentkezik, mivel ez a kollégák csoportja. Ez az eredmény további kutatási problémát vet fel, hiszen a matematikai gondolkodás és a szövegértés fejlesztése minden pedagógus számára fejlesztési feladatként jelenik meg a NAT-ban, ami alapján inkább együttműködésre van szükség a tanárok között.

19. táblázat. Az iskola eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás érzékelése

Érdekeltek	Iskola-szint	Átlag	Szórás	Std. hiba	Eltérést mutató csoportok	F	p
1. Saját maga	A	3,25	0,79	0,04	{K} < {A, F}	44,66	<0,01
	F	3,31	0,77	0,03			
	K	2,95	0,87	0,03			
2. Kollégák	A	2,78	0,85	0,04	{K} < {A, F}	23,35	<0,01
	F	2,78	0,85	0,03			
	K	2,52	0,86	0,03			
3. Iskolavezetés	A	3,29	0,75	0,03	{K} < {A, F}	11,71	<0,01
	F	3,34	0,76	0,03			
	K	3,15	0,86	0,03			
4. Iskolaszék	A	2,06	0,95	0,04	{K} < {A, F}	7,44	<0,01
	F	2,07	1,04	0,04			
	K	1,88	0,97	0,03			
5. Szülők	A	2,45	0,95	0,04	{K} < {F, A}	49,79	<0,01
	F	2,39	0,98	0,03			
	K	1,99	0,94	0,03			
6. Nyilvánosság	A	2,63	0,96	0,04	{K} < {A, F}	36,72	<0,01
	F	2,66	0,98	0,04			
	K	2,27	0,99	0,03			
7. Kormányzat	A	2,41	1,07	0,04	{K} < {A} < {F}	15,29	<0,01
	F	2,58	1,08	0,04			
	K	2,27	0,99	0,03			
8. Iskolafenntartó	A	2,98	0,93	0,04	{K} < {A, F}	21,29	<0,01
	F	3,05	0,93	0,03			
	K	2,74	0,98	0,03			
9. Diákok	A	2,37	0,99	0,03	{K} < {A, F}	14,79	<0,01
	F	2,29	0,99	0,04			
	K	2,09	0,98	0,03			
Iskolán belüli nyomásgyakorlók – közvetlen hatás (2., 3.)	A	3,04	0,66	0,03	{K} < {A, F}	35,66	<0,01
	F	3,06	0,66	0,02			
	K	2,82	0,76	0,02			
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók – közvetett hatás (6., 7., 8.)	A	2,67	0,81	0,04	{K} < {A, F}	31,99	<0,01
	F	2,76	0,82	0,03			
	K	2,42	0,86	0,02			
Felhasználók (5., 9.)	A	2,41	0,84	0,04	{K} < {F, A}	38,32	<0,01
	F	2,34	0,85	0,03			
	K	2,04	0,85	0,03			

Megjegyzés: A=alsó tagozat, F=felső tagozat, K=középiskola; N_A=478, N_F=719, N_K=865

A közvetett nyomásgyakorlók közül a fenntartó részéről érzékelik a pedagógusok a legjelentősebb kényszerítő erőt az eredményesség javítására. Alapfokon 75,4%-uk, középokon 63,4%-uk válaszolta, hogy inkább igen vagy nagyon jelentős nyomást helyeznek rájuk az intézményfenntartók. Itt jegyezzük meg, hogy a pedagógusok válaszaiban nincs különbség településtípusok szerint annak ellenére, hogy a vizsgált időszakban az általános iskolák fenntartói főként a helyi önkormányzatok voltak, és a különböző településtípusokon a fenntartásban lévő iskolák száma eltérő

volt, s ahol több iskola tartozott egy fenntartóhoz, ott rivalizálást feltételeztünk az iskolák között, és a tanárookra nehezedő jelentősebb pressziót.

Azonban az alap- és középfokon oktatók válaszai szignifikánsan különböznek egymástól, ami összefüggésben állhat a fenntartók eltérő körével is. A vizsgálat időszakában az alapfokú oktatási intézmények legnagyobb arányát a helyi önkormányzatok tartották fenn és működtették, a középfokú oktatási intézményeket jellemzően a megyei önkormányzatok. Vélhetően a helyi és a megyei szintű fenntartók másként reagáltak a mérési eredményekre.

Kevésbé megragadhatók a következményei, mégis az általános iskolában a tanárok fele, középfokon kétötöde számára inkább igen vagy nagyon jelentős nyomásgyakorló ágens a nyilvánosság (Alsó tagozat: 51,5%, Felső tagozat: 51%, Középiskola: 43,4%). Az interjús vizsgálatból kiderül, él a pedagógusokban az az elgondolás, hogy az iskolaválasztásnál szerepe van az iskola OKM eredményeinek (8.1. fejezet).

A központi kormányzat nyomásgyakorlását a pedagógusok kevésbé érzékelték, mint a közigazgatásilag közvetlenül felettük álló szinten lévő fenntartókét. A kormányzat presszionáló ereje nem mondható jelentősnek a fenntartóhoz és az iskolavezetéshez képest. A tanítók 43,6%-a, a felső tagozaton tanítók 49,4%-a, a középfokon oktatók 58%-a alig vagy egyáltalán nem érzi úgy, hogy a központi kormányzat nyomást gyakorolna rájuk a mérési eredmények javítása végett.

A válaszok alapján a felhasználók – szülők és diákok – érdekérvényesítő ereje a legalacsonyabb. A szülők elvárásait alapfokon a pedagógusok 48,7%-a, középfokon 67,7%-a alig vagy egyáltalán nem érzékeli, a tanulókat 55 illetve 67%-uk. Vizsgálatunk azonban nem ad választ arra, mi áll a jelenség hátterében: a szülők és a diákok nem igazán gyakorolnak a tanárokra nyomást vagy a tanárok figyelmen kívül hagyják azt. A páros t-próba alapján az iskolaszék eredményességre készítő ereje még alacsonyabb, mint a szülőké; vélhetőleg az iskolaszékek működésében nem tölt be jelentős szerepet (Ált. isk.: $t=-11,52$, Középisk.: $t=-3,4$, $p<0,01$) a tanulók külső méréseken nyújtott teljesítményéről való diskurzus, vagy magának az iskolaszéknek a szerepe nem meghatározó az iskolákban.

Eredményeink összhangban vannak *Pedulla* és munkatársai (2003), valamint *Moore* és *Waltman* (2007) Iowaban végzett vizsgálatainak eredményeivel abban, hogy a pedagógusok számára leginkább meghatározó nyomásgyakorló az iskolavezetés, legkevésbé pedig a felhasználók. Ugyanakkor eredményeik ellentmondanak azzal, hogy vizsgálataikban a kollégák részéről kevésbé érzékelnek nyomást, mint a magyarországi pedagógusok. A különbség magyarázata az oktatási és a mérési rendszer eltérő jellemzőiben kereshetjük.

Eredményeink alapján a tanítók és a felső tagozaton oktatók válaszai csak egy esetben különülnek el egymástól: a kormányzat nyomásgyakorlását jelentősebbnek látják a felső tagozatos tanárok. *Pedulla* és munkatársai (2003) eredményei nem mutatnak különbségeket az alapfok és az alsó középfok tanárainak válaszaiban az érzékelt nyomást illetően, ugyanakkor *Moore* és *Waltman* (2007) vizsgálatainak eredményei alapján az alsó tagozaton tanítók a különböző érdekelték nyomásgyakorlását magasabbra értékelik, mint a felső tagozaton tanítók. Vizsgálataik

eredményei ugyanazon mérési programokra vonatkoznak, a két iskolaszint méréseinek célja, funkciója, az eredmények következménye azonos, míg hazánkban nem. Magyarázatuk talán hozzájárulhat eredményeink megértéséhez. *Moore és Waltman* (2007) a különbségek magyarázatául azt adják, hogy az alsó tagozaton tanítók egy tanulócsoporttal több időt töltenek együtt, szorosabb a kapcsolatuk, nagyobb felelősséget éreznek diákjaik teljesítménye iránt, mivel szinte minden tantárgyat ők tanítanak egy osztályban.

Minden érintett esetében szignifikánsan jelentősebb nyomást észlelnek a pedagógusok az általános iskolákban, mint a középiskolában (19. táblázat). Ezt a különbséget magyarázhatja az az eredmény is, miszerint az általános iskolákban az OKM okozza a tanárok számára a legnagyobb feszültséget a tanulói mérések közül, míg a középiskolákban az érettségi. A középiskolákban máig az érettségi az inkább meghatározó visszajelzés az intézmény munkájának eredményességéről, illetve presztízsénél fogva máig inkább tekintenek erre az iskolában folyó munka minőségének indikátoraként, mint az OKM-re.

A tanárok válaszaiban a szakok szerinti különbségek az általános iskolában négy ágens esetében mutathatók ki: a pedagógusok saját magukkal szembeni elvárásaik $\{\dot{A}_T < \dot{A}_{mat} < \dot{A}_{magy}\}$, ($F=16,38$, $p<0,01$), az iskolafenntartó $\{\dot{A}_{ttud} < \dot{A}_{mat} < \dot{A}_{magy}\}$, ($F=13,17$, $p<0,01$), a nyilvánosság $\{\dot{A}_{ttud} < \dot{A}_{magy}\}$, ($F=4,76$, $p<0,05$) és a diákok $\{\dot{A}_{ttud} < \dot{A}_{magy}\}$, ($F=5,51$, $p<0,01$) nyomásgyakorlásának érzékelése esetében. A magyar szakos tanárok ezen ágensek nyomásgyakorlását magasabbra teszik, mint a természettudományos tárgyakat oktatók. Szakok szerint a középiskolában tanítók válaszaiban a pedagógusok saját magukkal szembeni elvárásai $\{\dot{A}_{műv}, \dot{A}_{iny} < \dot{A}_{mat} < \dot{A}_{magy}\}$, ($F=6,17$, $p<0,01$), az iskolafenntartó $\{\dot{A}_{műv}, \dot{A}_{iny} < \dot{A}_{mat} < \dot{A}_{magy}\}$, ($F=5,43$, $p<0,01$) és a nyilvánosság $\{\dot{A}_{műv}, \dot{A}_{ttud}, \dot{A}_{iny} < \dot{A}_{magy}\}$, ($F=3,06$, $p<0,05$) esetében vannak különbségek. Feltűnő, hogy mind a felső tagozaton, mind a középiskolában a különbségek ugyanazon nyomásgyakorlók vonatkozásában jelennek meg, s a különbség-mintázatok is hasonlóak.

Középiszkolatípusok szerint a válaszok nem homogének (20. táblázat). A szakiskolákban oktatók az iskolavezetés, kollégáik és iskolafenntartójuk miatt jelentősebb nyomást élnék meg, mint a gimnáziumokban oktatók. Ellenben a felhasználói oldal elvárásait inkább a gimnáziumokban, szakközépiszkolákban tanító tanárok érzékelik. Ez összefüggésben állhat azzal, hogy a szakiskolákban tanulók szüleinek vélhetően alacsonyabb az érdekérvényesítő képességük és szándékuk is, mint a gimnáziumi osztályokban tanuló diákok szüleié. Emellett a gimnáziumok között látványosabb a verseny, mint a szakiskolák között, amit a különböző médiumokban megjelenő, a nyilvánosság, a tudatos iskolafogyasztók számára készülő iskolarangsorok tovább erősítenek. Ezek a rangsorok egyre gyakrabban használják szempontként az OKM eredményeit is.

A kérdőív részen belüli faktorok közötti összefüggéseket vizsgálva azt állapítható meg, hogy közöttük mindhárom iskolaszinten közepes erősségű a korreláció ($p<0,01$). Legszorosabb az összefüggés az iskolán belüli és az iskolán kívüli nyomásgyakorlók érzékelt presszionáló ereje között mindhárom iskolaszinten ($r=0,55-0,57$). Az iskolán belüli, közvetlen nyomásgyakorlók és a felhasználók érzékelt nyomásgyakorlása közötti korreláció $0,43-0,49$ közötti, a felhasználók és a másik két faktor közötti kapcsolat

erőssége 0,3–0,42 közötti. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy akik presszionálva érzik magukat iskolájukban a jobb eredmények elérésére, azok az iskolán kívüli nyomásgyakorlók erejét és az oktatás felhasználóinak elvárásait is erősebbnek érzik. A különböző nyomásgyakorlók egymás hatását erősíthetik (l. 8.1. fejezet).

20. táblázat. Az iskola eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás érzékelésében megmutatkozó különbségek középiskola-típusok szerint

Érdekeltek	Eltérést mutató csoportok	F	p
1. Saját maga	{G} < {SZI}	n. s.	
2. Kollégák	{G} < {SZI}	3,14	=0,05
3. Iskolavezetés	{G, SZK} < {SZI}	6,82	<0,01
4. Iskolaszék	–	4,07	<0,01
5. Szülők	{SZI} < {SZK, G}	8,47	<0,01
6. Nyilvánosság	–	n. s.	
7. Kormányzat	–	n. s.	
8. Iskolafenntartó	{G} < {SZI}	4,10	=0,02
9. Diákok	–	n. s.	
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	{G} < {SZI}	4,68	<0,01
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	–	n. s.	
Felhasználók	{SZI} < {G}	5,63	<0,01

Megjegyzés: G=gimnázium, SZK=szakközépiskola, SZI=szakiskola; N_G=502, N_{SZK}=514, N_{SZI}=161; n. s. = nem szignifikáns

7.4. Mérési-értékelési rendszerünk hatása a tanítási folyamatra a pedagógusok válaszai alapján

7.4.1. Változások a pedagógusok tanítási gyakorlatában

Az V. kérdőív részben a rendszerszintű felmérések tanítási folyamatban észlelt hatásait 18 állítással vizsgáltuk. Arra kerestük a választ, hogy a mérések hatására a pedagógusok (1) miben látták szükségesnek, hogy változtassanak tanítási gyakorlatukon, valamint (2) szükségesnek tartják-e, hogy változtassanak azon. E kérdőív részrel végzett faktoranalízis során 5 faktor keletkezett, amelyek besorolhatók a *Koretz* és munkatársai (2001) által leírt kategóriákba (3.3. alfejezet). Ezeket a kategóriákat a kérdőív elméleti struktúrájában is megjelenítettünk (9. táblázat). Ez alapján egyértelműen a tanulók tudásának gyarapodását szolgálhatják az első és a második faktorba tartozó állításokban leírt változtatások. Az első faktor (*hatékonyabb tanítás*) a tanítás tartalmában és módszereiben bekövetkező változtatásokat tükrözi (3., 4. és 5. állítás). A második (*házi feladatok kijelölése*) a tanulók számára többletmunka-befektetéssel járó iskolán kívüli munkának egyik formáját jeleníti meg (1. és 2. állítás), ami elsősorban a gyakorlásra, a tanultak elmélyítésére biztosít lehetőséget. A következő három faktor állításai olyan gyakorlatokat írnak le, amelyek szolgálhatják a tanulók eredményességét, ugyanakkor eredményezhetnek tesztpontszám inflációt is. Az *erőforrások elosztása* kategóriába tartozó állítások (7., 8., 9. állítás) a gyenge és a jó eredményeket elért tanulóakra összpontosuló figyelem változását vizsgálják. A *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása*

faktort 3 állítással (6., 10., 11. állítás) vizsgáltuk. A *tartalmi összehangolás* nevű faktorba tartozó állítások vizsgálják a mért területek előtérbe helyezését a tudás más elemeinek háttérbe szorulása mellett (12., 13., 14., 16. állítás). A szakok, iskolatípusok szerinti különbségeket az összevont változók szintjén mutatjuk be. Az első két faktor állításainak alapstatisztikai mutatóit és az iskolaszintek közötti különbségeket a 21. táblázatban, a másik három faktorról kapcsolatos adatokat a 22. táblázatban jellemezzük.

A válaszok alapján a pedagógusokra jellemző, hogy a mérések hatására korábban nem alkalmazott, hatékonyabbnak ítélt tanítási módszereket keresnek. Az általános iskolában tanítók körében 90%, a középiskolában tanítók körében 80% azok aránya, akik igaznak vagy inkább igaznak vélték magukra nézve az állításokat. A megkérdezett tanárok meghatározó része szerint (Ált. isk.: 82%, Középisk.: 78%) a mérések ráirányították a figyelmüket a képzési követelményekre.

21. táblázat. Változások a pedagógusok munkájában a hatékonyabb tanítás és a házi feladatok kijelölése dimenziók mentén

Kérdőívtétel	Iskola-szint	Átlag	Szórás	Std. hiba	Eltérést mutató csoportok	F	p
Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	A	3,32	0,77	0,04	{K} < {F, A}	30,57	<0,01
	F	3,23	0,77	0,03			
	K	3,00	0,83	0,03			
Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	A	3,11	0,83	0,04	{K} < {F, A}	7,83	<0,01
	F	3,04	0,82	0,03			
	K	2,93	0,86	0,03			
Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére, amelyeket a rendszerszintű mérések tartalmi kerete alapján vizsgálunk.	A	3,24	0,69	0,03	{K} < {F, A}	52,29	<0,01
	F	3,17	0,74	0,03			
	K	2,85	0,83	0,03			
Több házi feladatot adok.	A	1,40	0,73	0,03	{A} < {K}	7,12	<0,01
	F	1,47	0,72	0,03			
	K	1,56	0,74	0,02			
Nehezebb házi feladatot adok.	A	1,38	0,64	0,03	–	n. s.	
	F	1,41	0,60	0,03			
	K	1,42	0,65	0,02			
Hatékonyabb tanítás	A	3,01	0,6	0,03	{K} < {A, F}	24,25	<0,01
	F	3,04	0,61	0,02			
	K	2,83	0,66	0,02			
Házi feladatok kijelölése	A	1,39	0,61	0,03	{A} < {K}	3,94	=0,02
	F	1,44	0,59	0,02			
	K	1,49	0,64	0,02			

Megjegyzés: A=alsó tagozat, F=felső tagozat, K=középiskola; N_A=482, N_F=720 N_K=865; n. s. = nem szignifikáns

Emellett a válaszadókra jellemző, hogy óráikon jobban odafigyelnek azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére, amiket a mérések tartalmi kereteiben meghatároznak. E válaszok arra utalnak, hogy a pedagógusok körében a tanítás módszertani megújulásához és az oktatás tartalmának átgondolásához hozzájárulnak a mérések.

További vizsgálatok tárgyát kell képeznie annak, hogy ezek a változtatások pontosan mit tartalmaznak, interjúk kutatásunk eredményei ezekhez iránymutatásul szolgálhatnak (l. 8.2. fejezet).

Az eredmények szerint az általános iskolában tanítók munkáját jelentősebben befolyásolják a mérések, mint a középiskolában tanítóké. Ez visszavezethető lehet arra, hogy alapfokon a pedagógusok számára a rendszerszintű mérések jelentősebb stresszforrásként jelennek meg, mint a középiskolákban, ugyanakkor látnunk kell, hogy általános iskolában a külső viszonyítási pontok között az OKM, OKKM meghatározók, míg középokon a különböző vizsgák is ilyen referenciapontként szolgálnak.

A pedagógusokra egyik iskolaszinten sem jellemző, hogy a mérések hatására több és nehezebb házi feladatokat adnak diákjaiknak a tanulók eredményességének javítása érdekében. Ezek a válaszok hasonlóak *Hamilton* és munkatársai (2005) vizsgálatainak adataival, miszerint nem terhelik le a diákokat a mérések miatt a tanítási időn kívül feladatokkal. Ugyanakkor érdemes lenne kitérni későbbi vizsgálatok során arra, hogy a házi feladatok tartalmában és céljában történtek-e változtatások.

A pedagógusok saját megítélésük szerint a mérések hatására nagyobb figyelmet fordítanak, több időt szentelnek a gyengén teljesítők felzárkóztatására és a tehetséggondozásra is. Az alulteljesítő gyerekek felzárkóztatására nagyobb odafigyeléssel vannak, mint a jól teljesítő tanulók tehetséggondozására (páros t-próba: $t_A=7,81$, $t_F=5,13$, $t_K=8,87$, $p<0,00$). Az általános iskolákban a pedagógusok 73,8%-a, középiskolában 65,1%-a fordít kiemelt figyelmet az alulteljesítőkre, a jó eredményeket elérőkre 60%-uk és 48,5%-uk. A két állításra adott válaszok közötti kapcsolat közepes erősségű (Cramer-féle $V_A=0,66$, $V_F=0,56$, $V_K=0,63$; $p<0,01$), így elmondható, hogy aki kiemelt figyelmet szentel a gyenge eredményeket elért tanulóira, az többnyire a jó eredményeket elért diákokra is. Ennek oka az lehet, hogy a felmérés visszajelzései felhívják a figyelmet a tanulók gyenge vagy kiemelkedő eredményeire egy, az osztálykeretnél tágabb összehasonlításban, de a kiemelt figyelem mögött állhat az is, hogy egy-egy mérésen a nagyon gyenge eredményeket elérő tanulók jelentősen ronthatják, a jól teljesítők jelentősen javíthatják az osztály-, illetve az intézményi átlagot (l. *Jacob*, 2005, 2007). A kiemelkedően jó és gyenge eredményt elérő gyerekekre az általános iskolákban jobban figyelnek, mint a középiskolákban, ám figyelembe kell venni, hogy középfokon jellemzően homogénebb csoportokban tanítanak a tanárok, mint az általános iskolában az iskolaválasztás szelekciós hatása miatt. Az általános iskolákban a megkérdezettek 64%-ára jellemző, hogy több tanórán kívüli támogatást nyújtanak diákjainak a mérések egyik következményeként, a középiskolában 52%-ukra. További vizsgálatokat igényel annak megállapítása, hogy ezt a többletidőt hogyan használták ki.

A *tesztmegoldó stratégiák gyakorlásának* vizsgálatára három állítás vonatkozott. Az állítások egyrészt az általános tesztmegoldó stratégiák megismertetésére, gyakorlására, másrészt zárt és nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztek alkalmazására kérdeztek rá. Az alsó tagozaton a pedagógusok 63,1%-a, felső tagozaton 52,3%-a, középfokon 41%-a értett inkább vagy teljes mértékben egyet azzal az állítással, hogy a mérések hatására több időt fordít általános tesztmegoldási stratégiák gyakorlására.

22. táblázat. Változások a pedagógusok munkájában az erőforrások elosztása, a tesztmegoldó stratégiák gyakorlása és a tartalmi összehangolás dimenziók mentén

Kérdőívtétel	Iskola-szint	Átlag	Szórás	Std. hiba	Eltérést mutató csoportok	F	p
7. Jobban összpontosítok az gyengén teljesítő tanulókra.	A	2,95	0,94	0,04	{K} < {F, A}	16,90	<0,01
	F	2,86	0,86	0,03			
	K	2,67	0,88	0,03			
8. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	A	2,66	0,98	0,04	{K} < {A, F}	18,31	<0,01
	F	2,71	0,91	0,03			
	K	2,44	0,91	0,03			
9. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	A	2,77	0,93	0,04	{K} < {F, A}	26,10	<0,01
	F	2,70	0,96	0,03			
	K	2,42	0,97	0,03			
Erőforrások elosztása	A	2,80	0,78	0,04	{K} < {F, A}	29,90	<0,01
	F	2,75	0,72	0,03			
	K	2,51	0,76	0,03			
6. Több időt töltök az általános tesztmegoldói stratégiák tanításával.	A	2,71	0,92	0,04	{K} < {F} < {A}	39,65	<0,01
	F	2,47	0,89	0,03			
	K	2,25	0,92	0,03			
10. Jobban fókuszálok a feleletválasztós tesztekre tanításom során.	A	2,51	0,88	0,04	{K} < {F} < {A}	33,26	<0,01
	F	2,38	0,91	0,03			
	K	2,12	0,86	0,03			
11. Jobban fókuszálok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.	A	2,23	0,91	0,04	–	n. s.	
	F	2,31	0,88	0,03			
	K	2,31	0,95	0,03			
Tesztmegoldó stratégiák gyakorlása	A	2,49	0,7	0,03	{K} < {F} < {A}	22,55	<0,01
	F	2,39	0,68	0,02			
	K	2,23	0,74	0,02			
12. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	A	1,85	0,81	0,04	{A} < {F}	3,65	=0,02
	F	1,99	0,8	0,03			
	K	1,95	0,9	0,03			
13. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.	A	1,72	0,81	0,04	{A} < {F, K}	5,40	<0,01
	F	1,82	0,81	0,03			
	K	1,88	0,84	0,03			
14. Kihagyom, vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek a rendszerszintű méréseken.	A	1,57	0,71	0,03	–	n. s.	
	F	1,58	0,71	0,03			
	K	1,66	0,77	0,03			
16. Leszűkítettem tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	A	1,64	0,75	0,04	{A} < {K, F}	10,52	<0,01
	F	1,85	0,87	0,03			
	K	1,84	0,87	0,03			
Tartalmi összehangolás	A	1,75	0,54	0,03	{A} < {F}	3,60	=0,02
	F	1,84	0,61	0,02			
	K	1,81	0,64	0,02			
17. Tanításom kevésbé tananyag-, inkább kompetenciaközpontú.	A	1,95	0,87	0,04	{K} < {F, A}	8,88	<0,01
	F	1,91	0,83	0,03			
	K	1,77	0,81	0,03			

Megjegyzés: A=alsó tagozat, F=felső tagozat, K=középiskola; N_A=482, N_F=720 N_K=865; n. s. = nem szignifikáns

Az általános iskolai tanárok fontosabb feladatnak tekintik a tesztmegoldásban szerzett jártasságot, mint középfokon oktató kollégáik. Ez eredhet abból, hogy a tanulók az általános iskolában ismerkednek meg például az OKM tesztfüzeteivel, középiskolás korukban már harmadszor vesznek részt az OKM-en, így ismert előttük a tesztfüzetek formátuma, felépítése, a feladat típusok.

A tanítók fontosabbnak tartják (22. táblázat), hogy időt szánjanak a tesztmegoldási stratégiák megbeszélésére, mint a felső tagozaton oktató kollégáik. Ez talán visszavezethető arra, hogy ekkor találkozhatnak először a gyerekek külső szervezésű, rendszerszintű hazai vagy nemzetközi mérésekkel, amelyeket pedagógusaik tétmérésként élhetnek meg. Alsó tagozaton a feladatmegoldási mód begyakoroltatása nagyobb hangsúlyt kap, a felső tagozaton tanítók utalhatnak arra, hogy ezeket a műveleteket a diákok már tudják, támaszkodhatnak a tanítók munkájára. A pedagógusokra inkább nem jellemző, hogy a mérések miatt jobban koncentrálnának a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.

A nyílt végű feladatok, esszék, portfóliók a válaszadó pedagógusok közel 40%-ánál kapnak nagyobb hangsúlyt a rendszerszintű méréseknek köszönhetően (Ált. isk.: 42,2%, Középisk.: 44,8%). Ugyanakkor a zárt feladatokat tartalmazó tesztek gyakrabban jelennek meg a tanítási folyamatban vélhetően a gyakorlás, értékelés során. A változást a mérések leginkább az alsó tagozatos tanárok munkájában hozták ebben a vonatkozásban: 54,5%-uk jelezte, hogy nagyobb figyelmet fordít tanítása során a zárt végű feladatokat tartalmazó tesztek alkalmazására.

A *tartalmi összehangolás* faktorba sorolt állításokkal kapcsolatban mutatott egyetértés alapján a pedagógusokra inkább nem jellemző egyik iskolafokozaton sem, hogy a mérések miatt a tanítás tartalmán változtatnának vagy csökkentenék azt. Amellett, hogy a pedagógusok a mérések hatására jobban odafigyelnek a teljesítménymérések keretein belül mért kompetenciák fejlesztésére, a válaszok alapján nem feltételezhető, hogy emiatt háttérbe szorulnának más, esetlegesen nem mért tartalmak. Nem jellemző, hogy a tanítás tematikája a mérések hatására szűkebbé vált volna (a megkérdezettek közel 80%-a jelezte mindkét vizsgált oktatási szinten, hogy nem vagy inkább nem jellemző rá a 16-os állítás). A felmérések tárgyát nem képező tantárgyi területeket nem szorítják háttérbe a megkérdezett pedagógusok a felmérések miatt, arányaiban 10 (általános iskola), illetve 15%-uk (középiskola) válaszolta azt, hogy kihagyja vagy kevesebb időt fordít azokra a tartalmakra, amiket a központi mérések keretein belül nem mérnek. Az alapfokon tanítók 26%-a, a középfokon tanítók 26,9%-a ítélte úgy, hogy a mérések hatására csökkentette óráin a megtanított tartalmak mennyiségét. A mérések tartalmi kereteiben nem megjelenő tudástartalmak fejlesztése nem szorult háttérbe a mérések megjelenésével: az általános iskolai tanárok mindössze 19,1%-a, a középiskolai tanárok 13,5%-a értett inkább egyet, vagy egyet azzal az állítással, hogy kihagyja vagy kevesebb időt tölt azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket a központi vizsgálatok keretein belül nem mérnek.

Mindhárom iskolaszinten a pedagógusok közel 55%-a nem tartja helyesnek, hogy a rendszerszintű felmérések miatt változtasson pedagógiai munkáján. Akik a rendszerszintű méréseket hasznosnak tekintik, azok inkább látják helyénvalónak azt, hogy a mérések hatására átgondolják tanítási gyakorlatukat ($r_A=-0,35$, $r_F=-0,34$, $r_K=-$

0,35, $p < 0,01$). Alsó tagozaton a tanárok 65,7%-a, felső tagozaton 63,3%-a, középfokon 65,8%-a értett egyet azzal az állítással, hogy „*A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon*”. A pedagógusok válaszaiban iskolaszintenként nem jelennek meg különbségek. Ez az eredmény arról adhat jelzést, hogy a tanárok számára az OKM vélhetően nem meghatározó indikátora az eredményes pedagógiai munkának.

Két vizsgált faktorban van a szakok szerint különbség az általános iskolában és négy esetben a középiskolában. A különbségvizsgálatok eredményeit a 23. és a 24. táblázatban mutatjuk be. Általános iskola felső tagozatán a magyar szakos tanárok nagyobb figyelmet fordítanak a különböző teszt típusok, feladattípusok alkalmazására, a tesztmegoldói stratégiák gyakorlására, mint a másik két tárgyat, tárgycsoportot tanító kollégák (a faktor mindhárom állítása esetében kimutatható a szignifikáns különbség a válaszokban) s ugyancsak a magyar szakosokra jellemzőbb a tananyag átgondolása, megváltoztatása. Ez utalhat arra, hogy a magyar nyelvtan és irodalom órákon a szövegértésre a tanterv alapján kevesebb hangsúly jut, a felmérések ugyanakkor a diákok szövegértés-teljesítményét mérik fel, de arra is, ahogyan arra az interjúkutatás eredményei rámutatnak (8.2. fejezet), hogy az iskolában megfogalmazott elvárás: a szövegértés fejlesztése a magyarórák feladata. Ugyancsak jelezheti azt is, hagyományosan a számonkérés formája a magyar nyelvtan és irodalom órákon eltér attól a formátumtól, amelyet a rendszerszintű méréseken alkalmaznak, így a tesztfalmiliaritás miatt szükségét érzik a tesztmegoldó stratégiák gyakorlásának. A matematika esetében akár a tartalmi, akár a formai vonatkozásban kevésbé jelentősek az eltérések a tankönyvi feladatokban, a tantervekben illetve a méréseken használt feladatok és a mérések tartalmi kerete között (Balácsi és mtsai, 2006), így vélhetően kevésbé tartják fontosnak a matematika szakos tanárok, hogy a tananyagon változtassanak, csökkentsék azt, mint magyar szakos kollégáik.

23. táblázat. A különböző szakokon tanító pedagógusok tanítási gyakorlatában bekövetkező változásokban azonosítható különbségek felső tagozaton

Faktor	Eltérést mutató csoportok	F	p
Hatékonyabb tanítás	–	n. s.	
Házi feladatok kijelölése	–	n. s.	
Erőforrások elosztása	–	n. s.	
Tesztmegoldó stratégiák	{1, 3} < {2}	24,47	<0,01
Tartalmi összehangolás	{1, 3} < {2}	7,08	<0,01

Megjegyzés: 1=matematika szakos tanár, 2=magyar nyelv és irodalom szakos tanár, 3=természettudományos tárgyakat oktató tanár; $N_{\text{mat}}=241$, $N_{\text{magy}}=242$, $N_{\text{tud}}=235$; n. s. = nem szignifikáns

Középiskolában a tanítás módszerein a magyar szakosok inkább változtattak válaszuk alapján, mint az idegen nyelv és a művészetek szakos kollégák, s ugyanezek a különbségek a házi feladatok esetében is. A művészeti tárgyakat és az idegen nyelvet tanítók vélhetően kevésbé érzik úgy, hogy a rendszerszintű felmérésekben közvetlenül érintettek lennének. A válaszok tehát arra utalnak, hogy a művészetek és az idegen nyelv szakos pedagógusok vélhetően kevésbé érzik azt, hogy a szövegértés,

matematikai gondolkodás fejlesztése érdekében át kellene gondolniuk tanóráik hangsúlyait.

A tesztmegoldó stratégiákat illetően azok gyakorlása leginkább a magyar szakosok munkájában kapott több figyelmet, legkevésbé a matematika szakosokéban. Ugyancsak inkább a magyar szakosokra igaz az, hogy tanításuk tartalmát befolyásolják a mérések. Amennyiben a matematika, magyar nyelv és irodalom és a természettudományos tárgyakat tanítókat vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása* és a *tartalmi összehangolás* dimenzióknál a szakok szerinti különbségek mind felső tagozaton, mind középiskolában ugyanolyan mintázatot mutatnak, tehát a különbségek mögött vélhetőleg hasonló okok húzódnak meg.

24. táblázat. A különböző szakokon tanító pedagógusok tanítási gyakorlatában bekövetkező változásokban azonosítható különbségek középiskolában

Faktor	Eltérést mutató csoportok	F	p
Hatékonyabb tanítás	{4, 5} < {2}	5,26	<0,01
Házi feladatok kijelölése	{5, 4} < {2}	2,78	=0,02
Erőforrások elosztása	–	n. s.	
Tesztmegoldó stratégiák	{1} < {5, 4, 3} < {2}	33,02	<0,01
Tartalmi összehangolás	{4, 1, 5, 3} < {2}	10,72	<0,01

Megjegyzés: 1=matematika szakos tanár, 2=magyar nyelv és irodalom szakos tanár, 3=természettudományos tárgyakat oktató tanár, 4=idegen nyelvet oktató tanár, 5=művészeti tárgyakat oktató tanár; N_{mat}=337, N_{magy}=300, N_{tud}=329, N_{iny}=169, N_{müv}=152; n.s. = nem szignifikáns

Az egyes faktorok szintjén vizsgáltuk, hogy középokon a három középiskolai képzési formában van-e eltérés a tanítási gyakorlatban történt változtatásokban (25. táblázat). Az eredmények arra mutatnak rá, hogy egy faktor esetében nincs különbség, a házi feladatok kijelölésében. A többi faktor esetében elmondható, hogy az azok által leírt változások inkább jellemzők a szakiskolák tanáraira, mint a gimnáziumokban tanítókra. A *tartalmi összehangolás* faktor esetében mutatható ki különbség mindhárom iskolatípus között, legkevésbé a gimnáziumok, leginkább a szakiskolában tanítókra igaz, hogy a tanítás tartalmán változtattak a mérések miatt. A szakiskolákban az OKM az egyetlen, országos szinten összehasonlítást, viszonyítási lehetőséget biztosító mérés – míg a gimnáziumokban, szakközépiskolákban e mellett az érettségi is betölti ezt a funkciót. Mindez utalhat arra, hogy a felmérések felhívják a tanárok figyelmét a tanári munka átgondolásának szükségességére. A gimnáziumi osztályok eredményei átlagosan jobbak, a tanítási gyakorlat módosításában vélhetőleg ezért nem játszik szerepet szankció elkerülése, más motívumok állnak a válaszok hátterében.

25. táblázat. A különböző képzési formákban tanító pedagógusok tanítási gyakorlatában bekövetkező változásokban azonosítható különbségek

Faktor	Eltérést mutató csoportok	F	p
Hatékonyabb tanítás	{G} < {SZI}	3,41	=0,03
Házi feladatok kijelölése	–	n. s.	
Erőforrások elosztása	{G} < {SZI}	3,98	=0,02
Tesztmegoldó stratégiák	{G} < {SZI}	2,89	=0,05
Tartalmi összehangolás	{G} < {SZK} < {SZI}	13,26	<0,01

Megjegyzés: G=gimnázium, SZK=szakközépiskola, SZI=szakiskola; N_G=364, N_{SZK}=381, N_{SZI}=118; n. s. = nem szignifikáns

7.4.2. A tanítási gyakorlat változását befolyásoló néhány tényező vizsgálata

A rendszerszintű mérések tanítási folyamatra gyakorolt hatását vizsgáló nemzetközi kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusok mérésekkel kapcsolatos nézetei, attitűdje, a mérések eredményei miatt a különböző érdekeltek részéről érzékelt nyomás a tanárookra hatással van, ami befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatot (3.4 fejezet). Így vizsgálatunk kiterjed annak elemzésére, hogy a rendszerszintű mérések elfogadottságával kapcsolatos tanári vélekedések, a különböző érdekeltek nyomásgyakorlásának vélt mértéke mennyiben befolyásolják a tanítási gyakorlat jelen alfejezetben vizsgált formáit. A rendszerszintű mérések elfogadottságával kapcsolatos faktort, az egyes érdekeltek nyomásgyakorlásának vélt mértékét leíró három faktort háttérváltozóként kezeljük, s azt nézzük meg, hogy ezek mennyiben határozzák meg a tanítási folyamat változását leíró öt faktort. A továbbiakban először a tanításban bekövetkező változást leíró faktorok közötti korrelációkat, illetve ezen változók kapcsolatát a mérések elfogadottságával és a nyomásgyakorló ágensek faktoraival vizsgáljuk. A faktorok közötti korrelációs együtthatók erősségét a 26. és a 27. táblázatban mutatjuk be. Ezt követően a függő változókra végzett regressziós modelleket elemezzük egyenként, majd a háttérváltozók meghatározó szerepét vizsgáljuk meg a modellekben.

Alsó tagozaton a *hatékonyabb tanítás* faktor az *erőforrások elosztása* és a *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása* valamint a *tartalmi összehangolás* faktorról mutat közepes korrelációt, továbbá közepes összefüggés mutatható ki a *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása* és az *erőforrások elosztása* faktorok között, a többi esetben gyenge kapcsolatról beszélhetünk.

26. táblázat. Korrelációs együtthatók erőssége a faktorok között alsó tagozaton

Faktor	HT	HF	EE	TSGy	TÖ	FM	MEH	IBNY	IKNY	FO
HT										
HF	0,14									
EE	0,47	0,21								
TSGy	0,43	0,17	0,31							
TÖ	0,30	0,20	0,26	0,25						
FM	0,24	0,09*	0,17	0,34	0,07					
MEH	0,27	0,08	0,23	0,06	0,06	0,07				
IBNY	0,13	0,08	0,06	0,19	0,15	0,22	-0,10*			
IKNY	0,14	0,07	0,06	0,21	0,10*	0,21	-0,14	0,59		
FO	0,14	0,07	0,10*	0,13	0,13*	0,15	0,09*	0,45	0,30	

Megjegyzés: HT=hatékonyabb tanítás, HF=házi feladatok kijelölése, EÚ=erőforrások elosztása, TSGY=tesztmegoldó stratégiák gyakorlása, TÖ=tartalmi összehangolás; FM=felkészülés az OKKM-re/OKM-re, MEH=rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága, IBNY=intézményen belüli nyomásgyakorlók, IKNY=intézményen kívüli nyomásgyakorlók, FO=felhasználók; *p<0,05 szinten szignifikáns a korrelációs együttható; n. s. = nem szignifikáns

Felső tagozaton a *hatékonyabb tanítás* faktorról a közepes kapcsolatot mutatnak az *erőforrások elosztása* és a *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása* faktorok, a *tartalmi*

összehangolás és a házi feladatok kijelölése faktorokkal pedig gyenge összefüggésre utalnak. A házi feladatok kijelölése faktor mind a négy tanításban bekövetkező változást leíró faktorról gyenge korrelációs összefüggést mutatnak. Az erőforrások elosztása faktor a tesztmegoldó stratégiák gyakorlásával és a hatékonyabb tanítás faktorról mutat közepes kapcsolatot, a többi faktorról gyenge kapcsolat jellemzi.

Középfokon a hatékonyabb tanítás faktor közepes összefüggést mutat az erőforrások elosztása, a tesztmegoldó stratégiák gyakorlása, a tartalmi összehangolás faktorokkal is, csak a házi feladatok kijelölése faktorról mutatható ki gyenge kapcsolat. Közepes ($r=0,32-0,34$) kapcsolat jellemzi a házi feladatok kijelölése dimenziót az erőforrások elosztása és a tesztmegoldó stratégiák gyakorlása faktorokkal, a többi esetben gyenge kapcsolatra mutatunk rá. Jelentős továbbá a kapcsolat az erőforrások elosztása és a tesztmegoldó stratégiák gyakorlása faktorok között.

Az eredmények rámutatnak arra, hogy a pedagógusok jellemzően nem egy dimenzió mentén változtatnak gyakorlatukon a mérések hatására. Általános jellemző, hogy aki úgy véli, hatékonyabb tanítási módszereket keres, az nagyobb energiát fordít a szélsőséges eredményeket elérő tanulóira, de a tesztmegoldó stratégiák gyakorlására is. A továbbiakban a regresszióanalízis eredményeit mutatjuk be.

27. táblázat. Korrelációs együtthatók erőssége a faktorok és az intézményi szintű eredmények között felső tagozaton és középiskolában

	HT	HF	EE	TSGy	TÖ	FM	MEH	IBNY	IKNY	FO
HT		0,26	0,61	0,56	0,39	0,33	0,28	0,48	0,31	0,31
HF	0,20		0,32	0,34	0,23	0,17	0,07*	0,22	0,19	0,23
EE	0,55	0,23		0,53	0,29	0,29	0,16	0,38	0,27	0,30
TSGy	0,46	0,25	0,44		0,42	0,46	0,18	0,43	0,32	0,33
TÖ	0,28	0,22	0,21	0,30		0,19	0,06	0,27	0,19	0,16
FM	0,35	0,12	0,21	0,43	0,06		0,17	0,33	0,21	0,24
MEH	0,36	0,08	0,19	0,23	0,06	0,16		0,09	0,06	0,18
IBNY	0,37	0,14	0,27	0,25	0,25	0,28	0,1*		0,57	0,49
IKNY	0,25	0,16	0,19	0,20	0,21	0,16	0,08	0,55		0,42
FO	0,25	0,18	0,27	0,22	0,09*	0,18	0,18	0,43	0,33	

Megjegyzés: HT=hatékonyabb tanítás, HF=házi feladatok kijelölése, EE=erőforrások elosztása, TSGY=tesztmegoldó stratégiák gyakorlása, TÖ=tartalmi összehangolás, FM=felkészülés az OKKM-re/OKM-re, MEH=mérések elfogadottsága és hasznossága, IBNY=intézményen belüli nyomásgyakorlók, IKNY=intézményen kívüli nyomásgyakorlók, FO=felhasználók; * $p<0,05$ szinten szignifikáns a korrelációs együttható; n. s. = nem szignifikáns; a táblázat bal alsó felében a felső tagozatos részmintára vonatkozó összefüggéseket, jobb felső felében a középiskolai tanárookra vonatkozó összefüggéseket szerepeltetjük

A hatékonyabb tanítás faktorra a vizsgált négy tényezőből az alsó tagozatos részminta esetében kettő, a felső tagozatos részminta esetében három, a középiskolai mintában minden független változónak szignifikáns hatása van (28. táblázat). Alsó tagozaton a mérések elfogadottsága és hasznossága faktor teszi ki a megmagyarázott variancia jelentős részét. Felső tagozaton és középiskolában a megmagyarázott variancia több mint 80%-át a mérések elfogadottságát, hasznosságát leíró faktor,

valamint az iskolán belüli nyomásgyakorlókat leíró faktor határozzák meg. A felső tagozaton a vizsgált tényezők közül inkább a mérések elfogadottsága és hasznossága, középiskolában inkább az iskolán belüli nyomásgyakorlók hatása jelentősebb arra, hogy a tanárok tanítási módszerei változtak.

28. táblázat. A hatékonyabb tanítás faktorra mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változó	Alsó tagozat		Felső tagozat		Középiskola	
	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.
Mérések elfogadottsága és hasznossága	8,00	p<0,01	11,76	p<0,01	6,29	p<0,01
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	0,55	n. s.	7,53	p<0,01	15,05	p<0,01
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	1,69	p<0,05	2,67	p<0,05	2,04	p<0,05
Felhasználók	1,08	n. s.	1,05	n. s.	1,91	p<0,05
Összes megmagyarázott variancia (%)	11,32		23,05		25,94	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A házi feladatok kijelölése faktorra az alsó tagozatos részmintát vizsgálva egyik vizsgált független változó hatása sem kimutatható (29. táblázat). Felső tagozaton és középokon is két tényezőnek van hatása: mindkét részmintában a felhasználóknak, felső tagozaton továbbá az intézményen kívüli nyomásgyakorlóknak, középiskolában pedig az intézményen belüli nyomásgyakorlóknak. Vélhetően a szülők, tanulók kérésére adnak többlet feladatokat a tanárok diákjaiknak. A megmagyarázott variancia ugyanakkor nem jelentős. A vizsgálatba bevont független változókkal jelentős hatást nem tudunk magyarázni.

29. táblázat. A házi feladatok kijelölése mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változó	Alsó tagozat		Felső tagozat		Középiskola	
	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.
Mérések elfogadottsága és hasznossága	0,27	n. s.	-0,02	n. s.	0,02	n. s.
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	0,36	n. s.	-0,17	n. s.	2,44	p<0,05
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	0,09	n. s.	1,99	p<0,01	1,08	n. s.
Felhasználók	0,69	n. s.	2,45	p<0,01	3,6	p<0,01
Összes megmagyarázott variancia (%)	–		4,44		7,38	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A tartalmi összehangolás faktorra az alsó tagozatos részmintán egyik vizsgált változónak sincs hatása; a felső tagozaton három, a középiskolában egy vizsgált tényezőnek van szignifikáns hatása (30. táblázat). Mindkét részminta esetében az iskolán belüli nyomásgyakorlók hatása meghatározó. Ez arra mutat rá, hogy a tartalmi változtatásokat inkább a szakmai kompetenciával rendelkezők tudják kikényszeríteni,

vélhetően jelen van az iskolákban a tanítás tartalmának finomhangolása a mérések hatására.

30. táblázat. A tartalmi összehangolás faktorra mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változó	Alsó tagozat		Felső tagozat		Középiskola	
	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.
Mérések elfogadottsága és hasznossága	0,39	n. s.	0,75	$p<0,05$	0,02	n. s.
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	1,26	n. s.	4,92	$p<0,01$	6,41	$p<0,01$
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	0,40	n. s.	2,80	$p<0,01$	0,82	n. s.
Felhasználók	0,85	n. s.	-0,44	n. s.	0,24	n. s.
Összes megmagyarázott variancia (%)	–		8,93		7,49	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A tesztmegoldó stratégiák gyakorlása faktorra az alsó tagozaton tanítók körében kettő, a felső tagozaton tanítók körében három, a középiskolában tanítók körében mind a négy tényezőnek van hatása (31. táblázat). A tanítók körében a mérések elfogadottsága és hasznossága, valamint az iskolán kívüli nyomásgyakorlók szerepe van befolyással a tesztmegoldó stratégiák gyakorlásának beemelésére. Felső tagozaton a mérések elfogadottságának a legnagyobb a magyarázóereje, középfokon az iskolán belüli nyomásgyakorlók faktoré.

31. táblázat. A tesztmegoldó stratégiák gyakorlása mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változó	Alsó tagozat		Felső tagozat		Középiskola	
	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.	$r\beta$ 100	Szign.
Mérések elfogadottsága és hasznossága	1,31	$p<0,01$	4,91	$p<0,01$	2,35	$p<0,01$
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	0,86	n. s.	3,84	$p<0,01$	13,94	$p<0,01$
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	3,70	$p<0,01$	1,37	n. s.	3,57	$p<0,01$
Felhasználók	0,61	n. s.	2,14	$p<0,05$	3,58	$p<0,01$
Összes megmagyarázott variancia (%)	6,48		12,27		23,44	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az erőforrások elosztása, tehát a gyenge és jó eredményességű tanulókra való nagyobb odafigyeléssel kapcsolatos vélekedésekre az alsó tagozaton egy, a másik két részmintában három vizsgált tényezőnek van szignifikáns hatása (32. táblázat). A tanítók körében a mérések elfogadottságának van szignifikáns magyarázó ereje. A felső tagozaton tanítók körében a szülők, diákok elvárásai, a középiskolában az iskolán belüli nyomásgyakorlók hordozzák a faktorok közül a legnagyobb hatást. Ezek szerint a tanárokat a többlettámogatás nyújtásában befolyásolja a szülők, a diákok nyomásgyakorlása, vélhetően az ő kérésükre az órákon differenciáltan foglalkoznak a

diákokkal, délutánonként tehetséggondozó foglalkozások és korrepetálás keretében. Az eredmények szerint a középiskolában az intézményvezetőknek számottevő a ráhatása arra, hogy a gyenge és kiemelkedő eredményeket elérők felé jelentősebb tanári figyelem forduljon.

32. táblázat. Az erőforrások elosztása mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változó	Alsó tagozat		Felső tagozat		Középiskola	
	<i>r</i> ² 100	Szign.	<i>r</i> ² 100	Szign.	<i>r</i> ² 100	Szign.
Mérések elfogadottsága és hasznossága	5,97	p<0,01	3,39	p<0,01	1,47	p<0,01
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	0,20	n. s.	3,49	p<0,01	9,10	p<0,01
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	0,32	n. s.	1,12	n. s.	1,21	n. s.
Felhasználók	0,22	n. s.	4,77	p<0,01	4,39	p<0,01
Összes megmagyarázott variancia (%)	6,70		12,74		16,15	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A rendszerszintű mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos vélekedések elvárásainknak megfelelően legnagyobb hatással a tanárok hatékonyabb módszerek felé való elmozdulására vannak. De a mérések elfogadottsága, hasznossága hatással van a gyenge és a jó eredményeket elérők kiemelt segítésére és a tesztmegoldó stratégiák gyakoroltatására is. Ugyanakkor a mérésekkel kapcsolatos általános vélekedéseik nincsenek összefüggésben a házi feladatok kijelölésével és a tanítás tartalmának változtatásával.

Az iskolán belüli nyomásgyakorlók felső tagozaton és középiskolában számottevő hatást fejtenek ki a tanítási gyakorlat megváltoztatására a mérések következményeként. Az iskolán belüli nyomásgyakorlók befolyásoló szerepe a középiskolában jelentős, de meghatározó a felső tagozaton tanítók körében is. Eredményeink alátámasztják a nemzetközi szakirodalomban meghatározott összefüggést, miszerint az iskolán belüli nyomásgyakorlók, kiemelten az iskolavezetés befolyása meghatározó a tanítási munka hatékonyságának javításában, a tesztelésre való felkészítésben (pl. *Stevenson és Waltman*, 2006).

Az iskolán kívüli közvetett nyomásgyakorlók befolyásoló szerepe a hatékonyabb tanításban és a tesztmegoldó stratégiákban érhető tetten mindhárom részmintában, ez a faktor a felső tagozaton tanítók körében a házi feladatokra és a tanítás tartalmára is befolyásoló erővel bír. Interjúk kutatásunk eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a pedagógusok úgy érzik, a nyilvánosság számára a nyilvánosságra hozott eredmények az iskolák megítélésében meghatározó szerepet töltenek be, s ezen keresztül az ő munkájuk is megítélés alá esik (l. 8.1. fejezet).

A szülők és diákok nyomásgyakorlásának a házi feladatokra és a szélsőséges eredményeket elérő tanulók támogatására van hatása. A házi feladatokra a fogyasztók hatása a legnagyobb mind a felső tagozaton, mind a középiskolában. Az alsó tagozaton egyik függő változóra sincs hatása a felhasználóknak.

7.5. A kompetenciamérésekre való felkészülés jellemzői a pedagógusok visszajelzése alapján

7.5.1. Felkészülési stratégiák az OKKM-re és az OKM-re

A pedagógusokat annak jellemzésére kértük, mennyire vannak jelen az általunk felsorolt OKKM-re és az OKM-re való felkészülési stratégiák az iskolákban, a kollégák körében. A továbbiakban jellemezzük a kérdőívtételek és a létrejött faktor átlagos támogatottságát a különböző részmintákon, s vizsgáljuk a háttérváltozókkal való kapcsolatát a kutatási kérdéseknek megfelelően. Az iskolaszintenkénti eredményeket a 33. táblázatban mutatjuk be.

A válaszok alapján szinte minden pedagógus felhasználja az általános iskolákban a kompetenciamérés feladatit a tanulók képességeinek fejlesztésére (Alsó tagozat: 95,6%, Felső tagozat: 93,6%), középiskolában a tanárok 80%-a szerint jellemző ez a gyakorlási forma. Ezt az eredményünket az Oktatási Hivatal adatai is megerősítik (l. 4.4. fejezet). A kompetenciamérés tesztjeiben szereplő feladatok vagy az azokhoz hasonló feladatok megoldása meghatározó része a felkészülésnek az általános iskolákban, középiskolában kevésbé. A pedagógusok úgy látják, hogy a tanárok szinte teljes körére jellemző a tanulók motiválása a kompetenciamérésen való jó teljesítésre (Alsó tagozat: 96,6%, Felső tagozat: 96%, Középiskola: 93%). A válaszok alapján tehát az iskolákban jellemző a kompetenciamérésre való gyakorlás. Az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában tanítók válaszai minden állítás esetében szignifikánsan különböznek egymástól; összességében a középiskolákban kevesebb hangsúlyt kap az OKM-re való felkészülés, mint az általános iskolákban.

Három állítás esetén van különbség az alsó és a felső tagozaton tanítók válaszaiban. Ezek szerint a tanítók körében a tanított és a mért tartalmak összehangolására nagyobb figyelmet fordítanak az OKKM-re, mint a felső tagozaton tanítók az OKM-re való felkészítés során. A válaszadó tanítók jellemzőbbnek tartják az általános tesztmegoldó stratégiák megbeszélését, mint a felső tagozatos kollégáik, s a felkészülés során olyan feladattípusok gyakorlását, amik előfordulnak a méréseken. A tanítókra jellemző tehát összességében a válaszok alapján leginkább a központi mérésre való felkészülés. Ez visszavezethető lehet arra, hogy alsó tagozaton találkoznak először a tanulók központi mérésekkel, a tanulók nem rendelkeznek azokkal a tesztmegoldási stratégiákkal, amikkel a felsőbb évfolyamokon tanuló társaik igen, s a pedagógusok feladatuknak érzik ezek megismertetését, gyakorlását. Emellett válaszként szolgálhat az a tény is, hogy a rendszerszintű mérésektől leginkább az alsó tagozaton tanítók tartanak, s legkevésbé a középiskolai tanárok, így kevésbé érzik a gyakorlás kényszerét, mint az általános iskolában (7.1.3. fejezet). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül emellett azt a tény sem, hogy a két mérés céljai eltérnek egymástól, az intézményi elszámoltatásban nem használták fel az OKKM eredményeit.

33. táblázat. Az OKKM-re illetve az OKM-re való felkészülés során alkalmazott stratégiák

<i>A kollégák...</i>	<i>Iskola-szint</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Std. hiba</i>	<i>Szignifikáns különbséget mutató csoportok</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
megpróbálják fejleszteni a tanulók képességeit az országos mérések feladataival.	A	3,61	0,59	0,03	{K} < {F, A}	78,29	<0,01
	F	3,52	0,68	0,03			
	K	3,14	0,89	0,03			
igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	A	3,71	0,53	0,02	{K} < {F, A}	33,94	<0,01
	F	3,67	0,56	0,02			
	K	3,46	0,69	0,02			
ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	A	2,99	0,87	0,04	{K} < {F} < {A}	23,71	<0,01
	F	2,88	0,82	0,03			
	K	2,68	0,89	0,03			
olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	A	3,33	0,74	0,03	{K} < {F} < {A}	79,86	<0,01
	F	3,22	0,75	0,03			
	K	2,81	0,89	0,03			
a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	A	3,17	0,81	0,04	{K} < {F, A}	67,35	<0,01
	F	3,13	0,77	0,03			
	K	2,72	0,87	0,03			
általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	A	3,03	0,85	0,04	{K} < {F} < {A}	21,78	<0,01
	F	2,89	0,85	0,03			
	K	2,71	0,87	0,03			
<i>Felkészülés az OKKM-re /OKM-re</i>	A	3,30	0,49	0,02	{K} < {F} < {A}	98,87	=0,02
	F	3,22	0,47	0,02			
	K	2,91	0,61	0,02			

Megjegyzés: A=alsó tagozat, F=felső tagozat, K=középiskola; N_A=482, N_F=720 N_K=865

Az általános iskolában tanítók válaszaiban a szakok szerint nincs jellemző különbség az OKM-re való felkészítést vizsgáló állításokkal való egyetértésben. Különbséget az első ({Termtud.} < {Matematika, Magyar}, F=4,11, p<0,02) és a negyedik állítás esetében találtunk ({Matematika} < {Termtud., Magyar}, F=3,90, p<0,01) válaszokban. A magyar és a matematika szakosok szerint egyaránt jellemző, hogy a tanárok felhasználják az OKM feladatait képességfejlesztés céljából, kevésbé a természettudományos tárgyakat tanítókra. A magyar és a természettudományos tárgyakat oktatók meglátása szerint a pedagógusok inkább alkalmaznak olyan feladattípusokat óráikon a felkészítés során, amelyek előfordulnak az OKM-en, mint a matematika szakos kollégáik szerint. Az interjúk kutatás eredményei megerősítik ezt az eredményt, rámutatnak arra, hogy a természettudományos tárgyakat oktatók körében a táblázatolvasás, ábraolvasás, grafikonelemzés nagyobb figyelmet kap az OKM hatására, mint korábban, továbbá, hogy a magyar szakos tanárok körében a szövegértési feladatok előtérbe kerülnek (l. erről 8.2. fejezet).

A középiskolában is jelen vannak a különbségek szakok szerint a válaszokban, csupán a tanulók motiválásával kapcsolatos állítás esetében nincs különbség az átlagos egyetértés mértékében (34. táblázat). A matematika tanárok válaszai a hat állításból három esetben elkülönülnek a többi szakon tanítók válaszaitól. Véleményük szerint kevésbé jellemző gyakorlat az iskolákban a tanított és mért tartalmak egymáshoz

igazítása, az OKM-en előforduló feladattípusok, feladatok gyakorlása. A matematika szakosok válaszai öt esetben különböznek el a magyar szakosok és az idegen nyelv szakosok választaitól, a matematika szakosok szerint kevésbé jellemzőek a felsorolt gyakorlatok.

34. táblázat. Tanított szakok szerinti különbségek az OKM-re való felkészülés jellemzőiben

Változók	Szignifikáns különbséget mutató csoportok	F	p
megpróbálják fejleszteni a tanulók képességeit az kompetenciamérések feladataival.	$\{1\} < \{4,2\}$ $\{1, 3, 5\} < \{2\}$	5,78	<0,01
igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	–	n. s.	
ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	$\{1\} < \{3, 5, 2, 4\}$	10,83	<0,01
olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	$\{1\} < \{3, 5, 2, 4\}$	12,68	<0,01
a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	$\{1\} < \{3, 5, 4, 2\}$	11,07	<0,01
általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	$\{1\} < \{2, 4\}$	15,41	<0,01
Felkészülés az OKM-re/OKM-re	$\{1\} < \{3, 5\} < \{4\}$	15,88	<0,01

Megjegyzés: 1=matematika szakos tanár, 2=magyar nyelv és irodalom szakos tanár, 3=természettudományos tárgyakat oktató tanár, 4=idegen nyelvet oktató tanár, 5=művészeti tárgyakat oktató tanár; $N_{\text{mat}}=337$, $N_{\text{magy}}=302$, $N_{\text{tud}}=317$, $N_{\text{iny}}=169$, $N_{\text{műv}}=151$; n.s. = nem szignifikáns

Tovább bontva a mintát, megvizsgáltuk a különböző képzési formákban tanító középiskolai tanárok válaszait (35. táblázat). A 6 állításból 5 esetében találtunk szignifikáns eltérést; csupán az általános tesztmegoldó stratégiák megbeszélésében nem mutatható ki különbség a részminták között.

35. táblázat. Képzési formák szerinti különbségek az OKM-re való felkészülés jellemzőiben

Változók	Szignifikáns különbséget mutató csoportok	F	p
megpróbálják fejleszteni a tanulók képességeit az országos mérések feladataival.	$\{G\} < \{SZK, SZI\}$	8,81	<0,01
igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	–	n. s.	
ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	$\{G\} < \{SZI\}$	5,39	<0,01
olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	$\{G\} < \{SZK\} < \{SZI\}$	13,71	<0,01
a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	$\{G\} < \{SZK\} < \{SZI\}$	16,24	<0,01
általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	–	n. s.	
Felkészülés az OKM-re/OKM-re	$\{G\} < \{SZK\} < \{SZI\}$	13,03	<0,01

Megjegyzés: G=gimnázium, SZK=szakközépiskola, SZI=szakiskola; $N_G=364$, $N_{\text{SZK}}=381$, $N_{\text{SZI}}=118$; n. s.=nem szignifikáns

A gimnáziumi osztályokban tanító tanárok kevésbé értenek egyet az állításokkal, mint a szakiskolában tanító kollégáik, tehát a szakiskolákban jellemzőbbnek tartják a tanárok a vizsgált módon a felkészülést a kompetenciamérésre, mint a gimnáziumokban. A gimnáziumban tanítók és a szakközépiskolásokat tanítók válaszai három esetben különülnek el: a szakközépiskolások tanárai szerint jellemzőbb eszköze a felkészülésnek a képességfejlesztés az OKM tesztjeinek megoldásával, az OKM-en előforduló feladattípusok gyakorlásával, s a tanított illetve a mért tartalmak összehangolásával.

Számos nemzetközi kutatás eredményei szerint a tanárok mérésekkel kapcsolatos attitűdje, a különböző érintettek nyomásgyakorlása, a mérési eredmények hatással vannak arra, hogy a pedagógusok tanításában szerepet kap-e a mérésekre való felkészülés (l. 3.4. fejezet). Így megvizsgáltuk hazai kontextusban, hogy az OKM-re való felkészülés, a mérések elfogadottsága és hasznossága, a pedagógusokat érő presszió és a mérések eredményei között milyen összefüggések mutathatók ki. A következőkben az egyes faktorok, illetve a telephelyi szintű képességpontok közötti összefüggésekre mutatunk rá.

A pedagógusok OKM-re való felkészítési stratégiáit jellemző faktorról a *rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága* faktor ($r=0,16-0,17$, $p<0,01$), az egyes érintettek nyomásgyakorlásának érzett mértékét leíró faktorok ($r=0,16-0,33$, $p<0,01$) és az OKM-en elért matematika ($r=-0,1-0,17$, $p<0,01$) és szövegértés eredmények is ($r=-0,13-0,15$, $p<0,01$) gyenge korrelációt mutatnak (26–27. táblázat), utóbbiak negatív irányúak mind a felső tagozatos, mind a középiskolai részmintán. Ez azt jelzi, hogy az OKM-re való felkészülés összefüggésben van azzal, mennyire elfogadók a pedagógusok a rendszerszintű mérésekkel kapcsolatban, mennyiben érzékelik a különböző érdekeltek nyomásgyakorlását és milyen eredményeket értek el a diákok az OKM-en. Moore és Waltman (2007) az iskolavezetés és az iskola tanárainak mérésre való felkészítési jellemzői között közepes erősségű korrelációt mutattak ki ($r_F=0,38$, $r_K=0,59$, $p<0,01$), illetve a mérések eredményei és a felkészülés között gyenge negatív kapcsolatot ($r_F=-0,23$, $r_K=-0,09$, $p<0,01$). Vizsgálatunkban az iskolavezetés és a mérésekre való felkészülés faktor között gyenge kapcsolat mutatható ki ($r_F=-0,21$, $r_K=0,28$, $p<0,01$). Összehasonlítva ezeket az eredményeket az Iowa állam nagy tétellel járó mérésével kapcsolatos vizsgálat eredményeivel, a nagy tétellel járó mérés esetében az iskolavezetés presszionáló ereje és a mérések eredményei közötti kapcsolat szorosabb a felkészüléssel kapcsolatos gyakorlatok intenzitásával, mint vizsgálatunk esetében. A továbbiakban a négy vizsgált tényezőre mint független változóra végzett regresszióanalízis eredményeit mutatjuk be (36. táblázat).

Az alsó tagozaton tanítók részmintájában szignifikáns hatása az OKM-re való felkészülésre az iskolán belüli és az kívüli nyomásgyakorlóknak volt; a felső tagozaton tanítók esetében négyből kettő, a középiskolákban tanítók esetében három tényezőnek van szignifikáns hatása az OKM-re való gyakorlásra. A felső tagozaton tanítók és a középiskolában tanítók válaszait vizsgálva elmondható, hogy az iskolán kívüli nyomásgyakorlóknak nincs szignifikáns hatása az OKM-re való gyakorlás megítélésében egyik iskolaszinten sem. A megmagyarázott variancia legnagyobb része

az iskolán belüli nyomásgyakorlók faktorból adódik. Vélhetően a kollégák, az iskolavezetés elvárásai sarkallják leginkább a pedagógusokat arra, hogy diákjaikkal gyakoroljanak a felmérésekre.

36. táblázat. A felkészülés az OKKM-re/OKM-re mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változó	Alsó tagozat		Felső tagozat		Középiskola	
	<i>r</i> ² 100	Szign.	<i>r</i> ² 100	Szign.	<i>r</i> ² 100	Szign.
Mérések elfogadottsága és hasznossága	0,29	n. s.	1,50	<0,01	2,62	<0,01
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	2,07	<0,01	6,44	<0,01	8,43	<0,01
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	2,63	<0,01	0,31	n. s.	0,13	n. s.
Felhasználók	0,91	n. s.	1,12	n. s.	2,02	<0,01
Összes megmagyarázott variancia (%)	5,90		9,37		13,26	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

7.5.2. A kompetenciamérésre való célzott felkészítésre fordított idő

A IV. kérdőívrésszel azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen intenzitással foglalkoznak az OKKM-re, illetve az OKM-re való célzott felkészítéssel. Ezért a pedagógusokat arra kértük, jelöljék, (1) fordítanak-e időt, s ha igen, (2) hány tanórányi időt arra, hogy tanulóikkal kifejezetten az OKKM-re/OKM-re gyakoroljanak, (3) a felmérések előtt mennyi idővel kezdik el a készülést. Ugyanakkor az eredmények értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy a tanárok az adott mérésre való felkészüléshez a gyakorlás különböző hatékonyságú formáit (pl. gyakorlófeladatokkal történő kompetenciafejlesztés, kompetenciamérő feladatok megismertetése, feladatmegoldói stratégiák tanítása) alkalmazhatják, amelynek mértékéről e kérdőívrésznek nem volt célja, hogy információkat gyűjtsünk, ennek vizsgálatát a kérdőív más részeibe integráltuk. A iskolaszintek és szakok szerinti válaszokat a 37. táblázatban mutatjuk be.

A válaszok alapján az általános iskolában oktató pedagógusok négyötöde készül diákjaival a május végi felmérésekre. A megkérdezett tanítók közel 81,2% foglalkozik az OKKM előtt felkészüléssel valamilyen formában, a felső tagozaton a kompetenciaméréssel a magyar nyelv és irodalmat tanítók 91,8%, a matematikát tanítók 95%-a, míg a természettudományos ismereteket oktatók közel fele (51,6%). A válaszok alapján (37. táblázat) a természetismereti tárgyakat oktató pedagógusok fele nem tekinti feladatának a gyakorlást, míg a matematikatanárok és a magyartanárok feladatuknak tartják azt. Azok a magyar és matematika szakos tanárok, akik feladatuknak érzik a készülést, átlagosan 15,4–16,3 tanórát töltenek azzal, a természettudományos tárgyakat oktatók átlagosan 8,6 tanítási órát.

37. táblázat. Az OKM-re való gyakorlás

Tanított tantárgyak	Általános iskola		Középiskola	
	Gyakorol (%)	Gyakorlásra fordított tanórák száma (db)	Gyakorol (%)	Gyakorlásra fordított tanórák száma (db)
Tanító	81,2	15,55	–	–
Matematika	95,0	16,28	69,2	10,75
Magyar nyelv és irodalom	91,8	15,42	79,1	10,98
Természettudományos tárgyak	51,6	8,64	37,9	6,38
Idegen nyelv	n. a.	n. a.	23,7	7,78
Művészeti tárgyak	n. a.	n. a.	27,6	6,39
Összesen (matematika, magyar nyelv és irodalom, természetismeret)	80,9	14,75	63,0	10,36

Megjegyzés: n. a. = nincs adat

A középiskolákban kevésbé jellemző, hogy készülnek a kompetenciamérésre, mint az általános iskolákban. A válaszok alapján középfokon a magyartanárok 79,2%-a, a matematikatanárok 69,2%-a foglalkozik felkészítéssel, a vizsgált további három területen oktatók átlagosan 27,6–37,9%-a. A magyartanárok és matematikatanárok átlagosan 11 tanóranyi időt fordítanak felkészítésre, öttel kevesebbet, mint az alapfokon ugyanezeket a tárgyakat tanító kollégáik. A többi vizsgált szakon a felkészítéssel foglalkozók ennél kevesebbet, 6,4–7,9 tanórát töltenek diákjaikkal célirányos gyakorlással. A középiskolákban képzési formánként különbségek mutatkoznak abban, hogy a pedagógusok mekkora aránya foglalkozik a kompetenciamérésre való felkészítéssel. Legtöbben (64,6%) a szakiskolában oktatók közül készülnek, a szakközépiskolában oktatók 53,8%-a, míg a gimnáziumokban 43,7%-a érzi feladatának a gyakorlást.

Akik vállalják a gyakorlást a vizsgált mérésekre, azok jellemzően hónapokkal a felmérés előtt megkezdik a munkát (38. táblázat). A tanítók 63%-a hónapokkal az OKKM megírása előtt kezdi a felkészülést, közel 30%-uk a felmérés előtti hónapban. Felső tagozaton a magyartanárok 70%-a, a matematikát tanítók 57%-a több hónappal az OKM előtt készül a mérésre az általános iskolákban. Középiskolában oktató kollégáik kisebb aránya foglalkozik már hónapokkal korábban a kompetenciaméréssel.

38. táblázat. Az OKKM-re illetve az OKM-re való gyakorlás kezdete

Szak	Gyakorlás kezdete				Egyáltalán nem gyakorol (%)
	Több hónappal a felmérés előtt (%)	A felmérés előtti hónapban (%)	A felmérés előtti két hétben (%)	Néhány nappal a felmérés előtt (%)	
Általános iskola					
Tanító	62,9	29,2	5,1	2,8	18,8
Matematika	56,9	32,7	8,9	1,6	5,0
Magyar nyelv és irodalom	71,5	25,3	3,2	-	8,2
Természettudomány	64,6	28,1	5,2	2,1	48,4
Középiskola					
Matematika	38,0	30,3	17,9	13,7	30,8
Magyar nyelv és irodalom	55,3	27,8	11,8	5,1	20,9
Természettudomány	42,3	38,0	14,1	5,6	62,1
Idegen nyelv	57,1	39,3	3,6	0	76,3
Művészeti tárgyak	40,6	34,4	21,9	3,1	72,4

A középiskolában tanítók körében vizsgáltuk, hogy akik azt nyilatkozták, gyakorolnak a mérésekre és akik azt, hogy nem, hogyan érzékelik a különböző érintettek nyomásgyakorlását. A különbözőségvizsgálatot az általános iskolában nem végeztük el, mivel felső tagozaton a pedagógusok jelentős része gyakorolt a mérésekre, alsó tagozaton pedig akik nem gyakoroltak, azok jellemzően első és második osztályos tanulókat tanítottak csak.

Eredményeink szerint azok, akik azt nyilatkozták, gyakorolnak diákjaikkal a kompetenciamérésre, azok szignifikánsan magasabb pressziót érzékelnek mindhárom nyomásgyakorló csoport részéről, mint azok, akik azt nyilatkozták, nem gyakorolnak diákjaikkal a mérésekre (39. táblázat).

39. táblázat. Különbségek a mérésekre gyakorló és a mérésekre nem gyakorló pedagógusok válaszaiban

	Gyakorolt				<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Igen</i>		<i>Nem</i>			
	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>		
Iskolán belüli nyomásgyakorlók	3,03	0,62	2,55	0,77	8,70	<0,01
Iskolán kívüli nyomásgyakorlók	2,55	0,85	2,21	0,85	5,57	<0,01
Felhasználók	2,10	0,84	1,86	0,83	3,20	<0,01

Megjegyzés: N_{Gyakorolt}=466, N_{Nem gyakorolt}= 167; n.s. = nem szignifikáns

7.5.3. A kompetenciamérés eredményei és a tanítási gyakorlat változása közötti összefüggések

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a rendszerszintű felmérések hatással vannak az osztálytermi folyamatokra, vizsgáltuk, hogy a kompetenciamérés telephelyi szintű eredményei összefüggésben állnak-e azzal, hogyan vélekednek a pedagógusok tanítási gyakorlatuk változásairól. A vizsgálatunkból származó eredmények durva becslést adnak egyrészt azért, mert vizsgálatunk indirekt jellegű, másrészt a pedagógusok vélekedéseit és tanítványaik eredményeit közvetlenül nem tudtuk összekapcsolni. Az elemzéseket elvégeztük egyrészt a matematika eredmények esetében a matematika tanárok, szövegértés esetében a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok részmintáján, mivel a korábbi eredményeink arra utalnak (7. 4. fejezet), hogy e szakos tanárok inkább érzik úgy, hogy az OKM a munkájukra közvetlen hatást gyakorol. Továbbá elvégeztük úgy is, hogy a mintában benne voltak a matematika, a magyar nyelv és irodalom, illetve a természettudományos tárgyakat tanítók is, mivel a kompetenciamérés fejlesztése minden tanórán, így minden tanár számára kiemelt feladatnak tekinthető. Általános iskolában a hatodik, középiskolában a tizedik évfolyamos tanulók eredményeit dolgoztuk fel. Az eredményeket a 40. táblázatban mutatjuk be. Két faktor mutatott korrelációt általános iskolában a teljesítménnyel, az *OKM-re való felkészülést* jellemző, illetve az *erőforrások elosztása* faktor. Az együttjárás minden esetben gyenge.

40. táblázat. Az OKM telephelyi szintű matematika illetve szövegértés képességpontja és a tanítási gyakorlat változását jellemző faktorok közötti korrelációs együtthatók erőssége felső tagozaton és középiskolában

Szak	Felső tagozat				Középiskola			
	Matematika		Szövegértés		Matematika		Szövegértés	
	Mat.	Mat. Magy. Termism.	Magy.	Mat. Magy. Termism.	Mat.	Mat. Magy. Termism.	Magy.	Mat. Magy. Termism.
Hatékonyabb tanítás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,08*	n. s.	-0,11*
Házi feladatok kijelölése	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Erőforrások elosztása	n. s.	n. s.	n. s.	-0,10	n. s.	-0,14	n. s.	-0,13
Tesztmegoldó stratégiák	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,26	-0,12	n. s.	-0,11
Tartalmi összehangolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,18	-0,18	-0,17
Felkészülés az OKM-re	n. s.	0,10	0,16	0,14	-0,28	-0,20	-0,19	-0,18

Megjegyzés: Mat.=Matematika szakos tanár, Magy.=Magyar nyelv és irodalom szakos tanár, Termism.=Természettudományos tárgyakat oktató tanár; Felső tagozat: N_{Mat}=219; Középiskola: N_{Mat}=287; * =p<0,05, a többi esetben p< 0,01; n.s. = nem szignifikáns

Középiskolában (40. táblázat) a szignifikáns kapcsolatok a matematika szakos tanárok esetében a *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása* és a *felkészülés az OKM-re faktorokban* jelentkeznek a matematika képességpontokkal, a kapcsolat negatív irányú

Ez megerősíti azt, hogy a tesztmegoldó stratégiák gyakorlása nem jár együtt a magasabb eredményekkel. A szövegértés eredmények a magyar szakot tanító tanárok mintáján a *tartalmi összehangolás* és a *kompetenciamérésre való felkészülés* faktorokkal mutat negatív irányú összefüggést. Vélhetően a gyengébb eredményeket elérő osztályok tanárai nagyobb figyelmet fordítanak a különböző szövegtípusok, formátumok feldolgozására, mint korábban. Amennyiben mindhárom szak tanárait bevonjuk az elemzésbe, azt látjuk, hogy a *házi feladatok kijelölése* faktorokon kívül mindegyik faktor szignifikáns és negatív irányú korrelációt mutat a telephelyi szintű képességpontokkal mind matematikából, mind szövegértésből. Az eredmények arra utalnak, hogy a minél alacsonyabb a telephelyi szintű eredmény, annál jellemzőbb, hogy a tanárok változtatnak munkájukon.

7.6. A rendszerszintű mérések eredményeinek értelmezésével és megbízhatóságával kapcsolatos tanári vélekedések

A rendszerszintű felmérésekből származó eredmények funkciói sokrétűek, ugyanakkor mind az IEA-, mind a PISA-vizsgálatok eredményei lehetővé teszik az összehasonlítást iskolarendszerek között, az OKM iskolák között, az eredmények felhasználhatók a fejlesztésben az oktatási rendszer különböző szintjein működők számára. Az OKM eredményeihez a pedagógusok telephelyi szinten hozzáférhetnek, s lehetőségük van az Oktatási Hivatal által működtetett szoftver segítségével tanulói szinten, továbbá feladat- és műveleti szinten elemezni az eredményeket. Ahhoz, hogy az eredményeket a pedagógusok felhasználják a pedagógiai munka tervezésében, fontos, hogy ismerjék és elfogadják azokat. Éppen ezért kutatásunkban kérdések vonatkoztak a nemzetközi felmérések, illetve az OKM megbízhatóságával, az eredmények értelmezhetőségével kapcsolatban. A pedagógusok az állításokat ötfokú Likert-skálán értékelték, a nemzetközi felmérések esetében lehetőséget biztosítottunk arra, hogy a pedagógusok jelöljék, ha nem tudják megítélni az állításokat, mert nem ismerik a visszajelzéseket. Az OKM esetében nem biztosítottuk ezt a lehetőséget, ugyanakkor az interjúk alapján úgy látjuk, lett volna relevanciája ennek a válaszalternatívának. A továbbiakban először a nemzetközi felmérések, majd az OKM eredményeivel/jelentéseivel kapcsolatos pedagógusi vélekedésbeli jellemzőket mutatjuk be.

7.6.1. Az Országos kompetenciamérés eredményeivel kapcsolatos visszajelzések

Az OKM eredményeivel kapcsolatos állítások a faktoranalízis során két faktorba kerültek, az eredmények értelmezhetősége és az eredmények megbízhatósága elnevezésű faktorba. Egy állítást a kommunalitásvizsgálat eredményei alapján kivettünk a faktorelemzésből, ez az eredmények következményeire vonatkozik (3. állítás), de jellemzését megtesszük. Az átlagos egyetértés mértékét az állításokkal a különböző iskolaszinteken és a különbözőségvizsgálat eredményeit a 41. táblázat tartalmazza.

Eredményeink szerint mind a felső tagozaton, mind a középiskolában tanító pedagógusok közel 45%-a szerint (a teljes mértékben egyetértők és az inkább

egyetértők aránya) a kompetenciamérés intézményi jelentései könnyen értelmezhetők, mindössze 15%-uk vallotta azt, hogy problémát okoz az intézményi jelentések értelmezése. Az általános iskolában tanítók 37, a középiskolában tanítók 47%-a szerint a pedagógusok rendelkeznek azokkal a szakmai ismeretekkel, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a mérések eredményeit tovább tudják elemezni. Az általános iskolában tanítók negyede, a középiskolában tanítók ötöde véli úgy, hogy egyáltalán nem rendelkeznek az iskolákban a tanárok a kompetenciamérés eredményeinek részletes feldolgozásához szükséges ismeretekkel. Ezek az eredmények felhívják a figyelmünket arra, hogy a mérési információk részletes elemzéséhez vélhetőleg további támogatásra van szüksége a pedagógusok egy meghatározó hányadának. Általános iskolában a tanárok 54,2%-a, a középiskolában 48,8%-a vélte úgy, hogy nem kapnak időben visszajelzést az iskolákban. Közepes mértékű az elfogadottsága annak az állításnak, hogy az OKM jól tükrözi a tanulók tudását, 12,5 illetve 16,5%-uk értett egyet az állítással. Ez arra mutat rá, hogy a pedagógusok saját értékelése és az OKM eredményei alapján levonható következtetések a tanulók tudásáról vélhetőleg nincsenek összhangban. A pedagógusok nagyon kis aránya (Ált. isk.: 5,8% és Középisk.: 8,5%-a) ért egyet azzal, hogy az iskolában folyó munka minőségéről az eredmények releváns képet nyújtanak. Ahogy az az interjúkból kiderült, a pedagógiai hozzáadott érték figyelembe vétele az iskolák, a pedagógiai munka értékelése során a pedagógusok meglátása szerint nem általános.

41. táblázat. Az OKM jelentéseivel, az eredmények megbízhatóságával kapcsolatos vélekedések

Az OKM	Iskola-szint	Átlag	Szórás	Std. hiba	t	p
1.eredményeiről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők.	F	3,36	1,01	0,03	n. s.	
	K	3,42	0,94	0,03		
4. eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák.	F	2,51	1,09	0,03	-3,725	<0,01
	K	2,73	1,02	0,03		
7. adatainak továbbelemzéséhez rendelkeznek a pedagógusok a szükséges tudással.	F	3,14	1,08	0,04	-3,73	<0,01
	K	3,28	1,04	0,03		
2. eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását.	F	2,54	0,93	0,03	-3,93	<0,01
	K	2,71	0,91	0,03		
5. eredményeiről közölt adatok megbízható visszajelzést adnak az iskolákban folyó munka minőségéről.	F	2,16	0,92	0,04	-4,18	<0,01
	K	2,34	0,93	0,03		
6.eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az iskolák számára.	F	3,08	1,01	0,04	n. s.	
	K	3,09	0,95	0,03		
3.eredményei alapján ítélik meg az iskolákat.	F	3,30	1,15	0,04	3,73	<0,01
	K	3,11	1,03	0,03		
Eredmények értelmezése (1, 4, 7)	F	3,25	0,85	0,03	-2,88	<0,01
	K	3,36	0,81	0,03		
Eredmények megbízhatósága (2, 5, 6)	F	2,59	0,78	0,03	-3,38	<0,01
	K	2,72	0,77	0,03		

Megjegyzés: F=felső tagozat, K=középiskola; n. s. = nem szignifikáns

A pedagógusok körében az átlagos egyetértés mértéke közepes azzal, hogy az eredmények megfelelő viszonyítási pontot szolgáltatnak az intézményi

összehasonlításokhoz, a tanárok 35%-a fogadta el az állítást. A felső tagozaton tanítók 46%-a, a középiskolában tanítók 36%-a szerint az iskolák megítélésében szerepe van az OKM eredményeinek.

Szakok szerint megvizsgálva a különbségeket azt tapasztaljuk, hogy sem az általános iskolában sem a középiskolában nincs különbség egy állítás esetében sem a változó mentén.

Az egyes képzési formában tanítók körében ugyanakkor az állításokkal való egyetértés mértéke több esetben eltér. Szignifikáns különbség mutatkozik a szakiskolák és gimnáziumok tanárainak vélekedései között az első és a hetedik állítás esetében ($F_{1. állítás}=6,29, p<0,01, F_{7. állítás}=3,18, p<0,04$), a gimnáziumok tanárai körében magasabb az egyetértés a mérések jelentéseinek érthetőségével, az adatok továbbelemzésekre való szakmai felkészültség meglétével kapcsolatban. A részkérdőív 2. és a 6. állítással ugyancsak elfogadóbbak a pedagógusok a gimnáziumokban, mint a szakiskolákban tanítók ($F_{5. állítás}=6,41, p<0,01, F_{6. állítás}=7,11, p<0,01$). Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a gimnáziumok tanárai állításaink alapján megbízhatóbbnak találják a méréseket, mint a szakiskolákban tanító kollégáik.

7.6.2. Nemzetközi mérési programok eredményeinek néhány aspektusával kapcsolatos vélekedések

Kérdőívünkben a pedagógusok számára a nemzetközi felmérések jelentéseivel kapcsolatos kérdőív-részben egy további válaszlehetőséget biztosítottunk, jelölhették, hogy nem találkoztak a nemzetközi mérési programok országjelentéseivel – az általános iskolában tanítók a PIRLS és a TIMSS mérések, középiskolában tanítók a PISA mérések jelentéseivel, s azt, hogy nem tudnak véleményt alkotni a felsorolt állításokkal kapcsolatban. A válaszok alapján a tanítók 52,5%-a, a felső tagozaton tanító tanárok 55%-a találkozott az IEA mérések országjelentéseivel, és a középiskolai tanárok 80%-a pedig a PISA mérések jelentéseivel. Közel ugyanekkora azok aránya, akik a többi válasszal kapcsolatban véleményt tudtak formálni; a legnagyobb arányban megválaszolt tétel esetében a válaszolási arány: alsó tagozat: 58%, felső tagozat: 61% és középiskola: 83,7%. Ezek alapján az IEA-mérések a pedagógusok meghatározó körében nem tart számot oly mértékű szakmai érdeklődésre, hogy jelentések szintjén tanulmányozzák azt; a középiskolai tanárok a PISA-vizsgálatokkal kapcsolatban a jelentésekből nagyobb arányban tájékozódnak. Arra vonatkozóan nem gyűjtöttünk információk, hogy az eredmények megismerésének feldolgozásának esetleg már formáját választották-e. Az általunk vizsgált háttérváltozók közül szakok, képzési formák szerint nem mutatkoznak különbségek a jelentések felől tájékozódók és nem tájékozódók között. A nemzetközi felmérésekkel kapcsolatos állításokkal való egyetértés mértékét iskolaszintek szerint a 42. táblázatban mutatjuk be.

A rendszerszintű felmérések jelentéseit figyelemmel kísérő tanítók 22,3%-a, a felső tagozatos tanárok 24%-a és a középiskolai tanárok 35%-a nyilatkozott úgy, hogy az őket érintő felmérések jelentései világosak, könnyen értelmezhetők számukra (inkább egyetértek és teljes mértékben egyetértek válaszalternatívát jelölték meg). Ez

azt jelenti, hogy akik találkoztak már a rendszerszintű mérések visszajelzéseivel, azok jelentős része úgy véli, a mérések eredményeinek feldolgozása nehézségeket okoz.

Az IEA mérésekről közölt eredmények az állítást megítélő tanítóknak 13,8%-a, a felső tagozaton tanítóknak mindössze 10,4%-a szerint tükrözik megfelelően a magyar tanulók tudását. Tehát viszonylag alacsony azok aránya, akik a mérési eredményeket megbízhatónak tartják. A PISA-mérések eredményeit a középiskolai tanárok 17,2%-a érzékeli megbízhatónak.

Az általános iskolában tanítók 42%-a szerint a mérések eredményei alapján megítélik az oktatási rendszer eredményességét, a középiskolai tanárok 47,7%-a érzi úgy, hogy a mérések eredményei meghatározók az oktatási rendszerünk eredményességének megítélésében. Az, hogy az IEA-mérések az oktatáspolitikát segítenék a beavatkozási pontok azonosításában, a tanárok 22,8%-a fogadja el, míg a PISA-vizsgálatokra vonatkoztatva a középiskolai tanárok 28%-a.

Összességében azok a pedagógusok, akik nyilatkoztak a nemzetközi felmérésekkel kapcsolatos állításainkról, jelentős arányban szkeptikusak az eredmények megbízhatóságával és oktatáspolitikai hasznosításával kapcsolatban.

42. táblázat. A nemzetközi felmérések visszajelzéseivel és eredményeivel kapcsolatos vélekedések

A TIMSS- és a PIRLS-/PISA-felméréssorozat...	Iskola-szint	Átlag	Szórás	Std. hiba
1. országjelentései világosak, könnyen értelmezhetők.	A	2,97	0,84	0,06
	F	2,96	0,86	0,04
	K	3,17	0,90	0,03
2. eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a magyar tanulók tudását.	A	2,78	0,83	0,05
	F	2,63	0,83	0,04
	K	2,73	0,90	0,03
3. eredményei segítik az oktatáspolitikát a beavatkozási pontok azonosításában.	A	2,82	0,96	0,05
	F	2,82	0,93	0,03
	K	2,97	0,94	0,03
4. eredményei megbízható visszajelzést adnak az ország iskoláiban folyó munka minőségéről.	A	2,43	0,89	0,05
	F	2,42	0,88	0,04
	K	2,52	0,90	0,03
5. eredményei alapján ítélik meg az ország oktatási rendszerének eredményességét.	A	3,25	1,03	0,06
	F	3,24	0,96	0,04
	K	3,35	0,98	0,03
6. eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az oktatáspolitiká számára.	A	2,99	0,94	0,06
	F	3,01	0,90	0,04
	K	3,10	0,90	0,03

Megjegyzés: az első állítást megválaszolók: $N_A=232$, $N_F=389$, $N_K=931$; a többi állítás esetén a válaszok száma $N_A=250-261$, $N_F=396-406$, $N_K=965-978$

8. A PEDAGÓGUSINTERJÚK EREDMÉNYEI

Jelen fejezetben a pedagógusokkal készített interjúk legfontosabb eredményeit ismertetjük. A szóbeli kikérdezéssel az volt célunk, hogy olyan információkat gyűjtsünk a pedagógusok tapasztalatairól és nézeteiről az OKKM-mel és az OKM-mel kapcsolatban, amelyek egyrészt megmutatják a kérdőíves vizsgálat eredményeinek háttérében álló motívumokat, másrészt a mérés módszertanából adódóan feltárnak egyéni nézeteket, látásmódokat, viszonyulásokat.

Az interjúk révén rávilágítottunk arra, milyen okokkal magyarázható az, hogy a két vizsgált mérés miatt a pedagógusok szorongást élnék meg, s hogyan érzékelik az egyes érdekeltek nyomásgyakorlását. Továbbá rámutatunk a kompetenciamérés feldolgozásának néhány iskolai gyakorlatára, és megmutatjuk, hogy a mérések hatására hogyan változott – a pedagógusok válaszai alapján – tanítási gyakorlatuk. Mindebből következik, hogy az eredmények bemutatásának váza nem az egyes kérdések sorrendje, hanem azok a témakörök, problématerületek, amelyek a válaszokból kirajzolódtak, s összhangban vannak a kérdőívben vizsgált területekkel.

A válaszok kvalitatív jellemzése mellett döntöttünk. A mintába tanítók, magyar, matematika és más szakos tanárok (természettudományos tárgyakat tanítók, idegennyelv szakosok és ének szakosok) tartoznak, az utóbbi csoportot „egyéb” csoportnak neveztük el; az interjúalanyok közül többen az intézményben a rendszerszintű mérések szervezéséért felelnek. A minta elemszáma magas ($N_{\text{Ált.isk.}}=48$ és $N_{\text{Középisk.}}=28$), ezért iskolaszintek, szakok és iskolák szintjén, valamint témakörök mentén elemezhetjük a válaszokat. Az interjúkból számos idézetet közlünk, egyrészt az egyes kategóriákba, alkategóriákba való sorolás illusztrálása, a jobb megértés érdekében, másrészt bemutatunk néhány szélsőséges választ is, ami az egyéni gondolkodásbeli jellemzőket jól kifejezi (pl. előítéletesség, szakmai tájékozatlanság). Ezekkel a szélsőséges válaszokkal érdemes a jövőben foglalkozni. Az idézeteket szó szerint közöljük, azokból a személy- és intézményneveket töröltük.

8.1. A mérési információk felhasználása a különböző érdekeltek körében a pedagógusok meglátása szerint

Az OKM információt szolgáltat a FIT-jelentések formájában az egyes érdekelteknek az iskolában tanuló diákok olvasás-szövegértésének és matematikai műveltségének eredményei és a különböző intézményi, telephely szerinti, tanulói szintű háttérváltozók alapján az oktatási rendszer és az iskolák eredményességéről. A mérési információk ismeretében a különböző, az oktatás eredményességében érintettek visszajelzést adnak az iskoláknak, pedagógusoknak arról, mennyiben tekintik eredményesnek az iskolában folyó pedagógiai munkát, az eredmények ismeretében különböző döntéseket hoznak/hozhatnak, ezek mindegyikének egyéni és intézményi szinten számos következménye lehet. Az interjúkban ez utóbbi területre helyeztük a hangsúlyt: mit

feltételeznek a pedagógusok a mérési eredmények következményeiről, hogyan hatnak ezek mindennapi munkájukra.

Kérdőíves vizsgálatunk (7.3. fejezet) eredményei azt mutatták, hogy a különböző érintettek nyomásgyakorlását milyen mértékben érzékelik a pedagógusok. A pedagógusok feltételezéseket fogalmaznak meg, hogy a különböző ágensek mire, mikor és hogyan használják fel a mérési információkat, és ezen információk birtokában milyen hatást gyakorolhatnak rájuk, milyen szankciókkal élhetnek velük szemben helyi és rendszerszinten – mindez nem feltétlenül felel meg a valóságnak. Mindezért az interjú vizsgálatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok az általuk említett öt ágens (a nyilvánosság, a szülők és a fenntartók, az iskolavezetés és a kollégák) esetében hogyan vélekednek.

Az egyik legfontosabb eredmény – amiről úgy véljük, hogy ez alapvetően meghatározza a további kérdésekkel kapcsolatos tanári attitűdöt és válaszaikat – az, hogy a (felső tagozaton és a középiskolában dolgozó) pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy a kompetenciamérés intézményi szintű eredményei nyilvánosak, mindössze három pedagógus számára nem volt ez nyilvánvaló, közülük egyik sem matematika vagy magyar szakos. Vélhetően a 2006–2007-es tanévtől érvényben lépő jogszabályi változásokat nem követték – ezt illusztrálja az alábbi idézet.

„Azt gondolom, hogy tájékozódik az iskola fenntartója efelől. A fenntartónak van egy belépési kódja, és a kompetenciamérések eredményei felől ő ott leskelődik. Ez nem esik jól egyébként nekünk.” (általános iskola, egyéb szak)

Úgy tudják, az adatokhoz a fenntartó és az iskola férhet hozzá. Mindhárman kiemelték, hogy a nyilvánosság negatív hatással lenne az intézmény megítélésre nézve, s hangsúlyozták, hogy ezáltal iskolák „*még rosszabb helyzetbe kerülnének*”, azok az iskolák, „*azok a tanárok, azok a diákok negatív értelemben lennének elbírálva*”.

A válaszoknak három kategóriát alkottunk aszerint, hogy a tanárok véleménye alapján a társadalom kit tekint a megítélés tárgyának: az iskolákat ítélik meg, a pedagógus munkáját minősítik, vagy magát a pedagógust. A válaszok alapján a pedagógusoknak azonosítható egy csoportja, amelyik a környezet és ezen belül a szülők következtetéseinek jelentőséget tulajdonít. Ők úgy vélik, az iskolák külső megítélésében szerepet játszanak a kompetenciamérés eredményei. E csoporton belül a pedagógusok egy része azon felül, hogy jelentőséget tulajdonít, gondol ennek következményeire is. Az általuk elmondottak alapján azon túl, hogy az iskolát minősíti a mérés (pl. jó vagy rossz az iskola), kézzelfogható következménye a beiskolázásra gyakorolt hatása (attól félnek, hogy kevesebb első osztályost íratnak be az iskolába). A pedagógusok harmada, közülük jelentős arányban általános iskolában tanítók említették a kompetenciamérés beiskolázásra gyakorolt negatív következményét. Két általános iskolában minden pedagógus jelezte, hogy a szülők iskolaválasztási döntéseinél szerintük szerepet játszik a kompetenciamérés eredménye. Vélhetően mind a tantestületben, mind a tantestület és az iskolavezetés diskurzusában jelen van ez a téma. Az egyik iskola jellemzően (2008 és 2012 között) a megyeszékhelyi átlag körül vagy az átlag fölött teljesít, a másik iskola egy helyi „elit” általános iskola. Utóbbi esetében kutatásunk során mindvégig érzékelni

lehetett, hogy az intézményvezető és a pedagógusok is kiemelten fontosnak tartják az intézmény hírnevét, nagyon ügyelnek arra, hogy iskolájukról jó képet mutassanak, ahogy azt már az adatfelvétel körülményeinek leírásakor is megjegyeztük, ez az interjúk kutatásba bekerült tanárok kiválasztásában és válaszaiban is megjelent.

Ezek mögött a válaszok mögött a magyar oktatási rendszer egyik sajátosságával, a szabad iskolaválasztás lehetőségével (azzal, hogy nem feltétlenül őket választják) kapcsolatos aggodalmaik húzódnak meg. Vizsgálatunk idején (2012) az iskolák fenntartói főként az önkormányzatok voltak, és az iskolai költségvetés meghatározó része származott a tanulói létszám alapján meghatározott központi támogatásból, ezt egészítették ki az önkormányzat saját forrásai. Az iskolák a beiskolázási körzeten belül minden tanulót kötelesek felvenni, ugyanakkor nem a körzetbe tartozó tanulókat is felvehetnek a szabad férőhelyek erejéig. Az iskolák számára a források miatt meghatározó jelentőségű az, hány tanuló jár az iskolába. Ugyanakkor ez összefügg azzal, milyen az iskola megítélése a társadalom, az adott lakosság körében. A gyengének ítélt iskoláktól a beiskolázási körzeten belül élők is elfordulhatnak, ami tovább csökkenti a tanulólétszámot, szélsőséges esetben ez a létszám drasztikus csökkenéséhez vezethet. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a tanárok tartanak attól, hogy az iskolák megítélésében szerepet játszik a kompetenciamérés eredménye. A tanárok ezzel kapcsolatos aggodalmait a következő két idézettel illusztráljuk:

„Ha egy iskoláról kijön nyilvánosan egy eredmény, akkor nagyon könnyen elkönnyelhetik az iskolát egy hipersuper iskolának. Nyilván ennek egy folyománya, hogy a pedagógust, akinek a gyerekei nagyon okosak, akkor arra azt mondják, hogy na, ez egy jó tanár, aki pedig vért izzad a hátrányos helyzetű gyerekekkel, nyilvánvalóan sokkal gyengébb eredménnyel, arra meg azt mondják, hogy nem jó tanár, vagy gyengekezű.” (általános iskola, magyar szak)

„Hát meg az is, hogy engem itt elkezdenek hasonlítani. De bezzeg a budapesti nem tudom én milyen iskola, nem tudom én 30 százalékkal okosabb gyerekek járnak oda, mint ide. Hát és akkor mi van? De mert senki..., nem számolnak hozzáadott értéket, hát senki nem tudja ezt, csak azt mondják, hogy itt milyen hülyék a tanárok, mi meg Pesten milyen okosak vagyunk. [...] meg azt sem tartom jónak, hogy az eredményeket lebontják, ilyen iskola, olyan iskola, megyeszékhelyi iskola. Hát urambocsá' Szeged is megyeszékhely, meg nem akarok hülyeséget mondani, de Debrecen is az, és ugye ott laknak azok... Látni lehet a különbséget. Azért nem ugyanaz a kettő. Ezt én nem tartom jónak.” (általános iskola, magyar szak)

A pedagógusok válaszaiból számos aggodalom rajzolódik ki az eredmények nyilvánosságával kapcsolatban. Alapvetően a probléma nem önmagában a mérési információk nyilvánosságában jelent meg, hanem abban, hogy a szülők, az adófizetők az iskola működéséről, a pedagógiai munkáról következtetéseiket a pontszámokból vonják le és nem veszik figyelembe az iskolába járó tanulók szociokulturális hátterét, nem veszik figyelembe a pedagógiai hozzáadott értéket. Arról a válaszok alapján nem tudunk semmit mondani, hogy a hozzáadott érték ismeretétől a tanárok a beiskolázás miatt is várnak-e diákokat, vagy csak az iskola megítélése miatt fontos nekik.

Attól függ, hogy ki vizsgálja őket, erről mi rengeteget beszélgetünk itt a kollégákkal, mert ha egy szülő vizsgálja, mert ugye a szülők számára is nyilvános ez, az érthető, akkor én azt gondolom, hogy nagyon fals eredményeket vonhatnak le a szülők, hiszen nem értenek hozzá, mert azok a szülők, akiknek a gyereke hozzánk jár, ott nagyon rossz a helyzet, alacsony az iskolázottságuk. Nem vagyok benne biztos, hogy egyáltalán alapvető adatokat ki tud abból olvasni, ami elérhető. (szakközépiskola, intézményvezető)

Ugyanakkor arról nem rendelkezünk információval, hogy a szülők, a helyi lakosság körében egy-egy iskola megítélésekor, az iskolaválasztás során milyen mértékben fontos a kompetenciamérés eredménye. Az intézményvezetőkkel folytatott beszélgetések alapján azt látjuk, hogy vannak iskolák, ahol azt tapasztalják, a szülők tudatos iskolaválasztók és választásukban szempontként szerepel az OKM eredménye. Általános iskolákban 10-ből négy intézményvezető számolt be arról, hogy úgy látják, a szülők számára az iskolaválasztáskor egyre fontosabb az OKM eredménye. Ezekben az általános iskolákban a tanulók a megyeszékhelyi átlag fölött teljesítenek.

„Mióta szabad iskolaválasztás van Magyarországon, azt lehet mondani, hogy az elit iskolák még tovább erősödtek. Amíg társadalmi igény van, ezt a társadalom ki fogja kényszeríteni. És valamilyen formában mindig is lesznek elit iskolák. Az elit iskolák kiválasztásában sokat segít a szülőknek az OKM. Ugye ezt nyilvánosságra kell hozni az intézmény honlapján. Ma már a szülők úgy választanak iskolát, hogy megnézik az iskola honlapján az OKM eredményeit és összehasonlítják más iskolákkal. Első körben a szülők olyan iskolát próbálnak választani, ahol a diákok az OKM-en jól szerepelnek, mert ez ad lehetőséget arra, hogy a tanuló egy jó középiskolába bekerüljön.” (általános iskola, intézményvezető)

„Olyan szempontból viszont kapunk értékelést egyre többször, hogy tudatos iskolaválasztó szülők, akik hozzák ide a gyereküket, akár első osztályban, akár később, többször elmondták már, hogy ők megnézték ezeket a statisztikákat és ők azért szeretnék, hogy a gyerek ide járjon. Mert ezek alapján a statisztikai adatok alapján számukra úgy tűnik, hogy ez az iskola mindent megtesz annak érdekében, hogy szép eredményeket érjenek el ezekben a mérésekben.” (általános iskola, intézményvezető)

„Egyre több szülőtől kapom azt a véleményt, hogy megnézi, mielőtt iskolát választ. Tehát az óvodás, a leendő elsőseink, a beszélgetések során elmesélik – körülbelül három-négy éve mesélik el – de lehet, hogy régebb óta mesélik, de magában a beszélgetés során elmesélik, hogy megnézik az egyes iskolákban, mik az eredmények, és bizonyos iskolákba el sem mennek már órát nézni, vagy a gyereket el sem viszik, hogy megnézzék az iskolát. Például ez egy nagyon fontos dolog.” (általános iskola, intézményvezető)

Ugyanakkor a középfokú oktatási intézmények vezetői szerint a kompetenciamérés eredményeit a szülők nem veszik figyelembe az iskolaválasztásnál, más szempontok dominálnak (pl. szakma, fakultáció, tagozat, továbbtanulási arány, személyes ismeretség, korábban szerzett jó tapasztalatok). Nem véletlen tehát, hogy a

középiskolában tanítók körében alacsonyabb azok aránya, akik a mérés következményeit érzékelik.

A válaszokból egyértelműen kirajzolódik, hogy az iskolák számára fontos a külső megítélés, megmutatkozik a nyilvánosság változtatást kikényszerítő ereje. Az iskolák közül kettő általános iskolában a jó megítélés érdekében opportunistá magatartásra utaló jelekről is beszámoltak. Az intézmény honlapjára – a közfeladatot ellátó intézmények közzétételi kötelezettségének eleget téve az OKM eredményeiről jelentést kell közzétennie az iskolának – olyan beszámolót készítenek, ami az iskolát jobb színben láttatja, mint maga az Oktatási Hivatal által közzétett intézményi szintű jelentés.

„Majd én megmondom, hogy mit teszünk ki a honlapra, mert oda azért valamit ki kell tenni. Kiválogatjuk. Lehet benne [intézményi jelentés] olyat találni, amit ki lehet tenni. [...] a kulcsint kicsit megszelektáljuk, és akkor mindjárt nincs miért nagyon aggódni. Azért meg lehet kozmetikázni a dolgot, az nincs előírva, hogy mindent a-tól z-ig föl kell tüntetni. Az eredmény meg ott van.” (általános iskola, mérésekért felelős tanár)

A vizsgált iskolákban tanító pedagógusoknak nincs igazán rálátásuk arra, hogy a fenntartók hogyan használják fel a mérési információkat a fenntartói ellenőrzés és értékelés során. A válaszok között a „véleményalkotás”, az „iskolák megítélése”, az intézkedési terv jóváhagyásának kötelezettsége szerepelt, vagyis ezekről gondolják azt, miként használja fel a fenntartó a mérési információkat. Egyetlen pedagógus számolt be arról, vélhetően mekkora szerepe van a kompetenciamérésnek a fenntartói értékelésben és ezt hogyan kommunikálja az iskolavezetés felé.

„Hát az attól függ, hogy XY-ék éppen mennyire elemzik. Amikor az önkormányzatnál van valami igazgatói értekezlet, és azon ez előkerült, és ott fölolvasták, hogy kik azok, akiknél valami gond volt, de lehet, hogy úgy olvasták, hogy kik voltak azok, akik nagyon jók voltak, és azok, akik kimaradtak, azok rögtön tudták, hogy ők a nem jók. [...] Valamelyest foglalkoztak bent a városnál vele, de túl nagy hangsúlyt, azt hiszem, nem kap. Én nem hallottam róla, tudnék róla itt az iskolában, hogyha ennek valami negatív következménye magára az iskolára nézve volna. De nem tudom, hogy milyen mélységben és ismerik a városnál, s ki foglalkozik vele egyáltalán. Amit én hallottam, hogy amikor nem dicsértek meg bennünket, nem voltunk a dicsértek között, talán akkor a XY olvasta fel a dicsérteket és hogy mi nem voltunk benne, akkor már az igazgatónő, akkor már tudta az eredményeket. Tehát tudta, hogy miért nem. S akkor utána kellett itt egy nagyobb haditanácsot csinálni. S akkor hogy hogyan tovább. Mert, hogy ez még egyszer nem kéne, hogy előforduljon. Ráadásul egy nagyon gyenge társulat volt. Valamelyest jogos is volt a hozzáállás is. Onnantól kezdve azért a kollegák is valamivel nagyobb elánal dolgoztak egész évben.” (általános iskola, mérésekért felelős tanár)

A válaszok alapján nem minden pedagógus számára egyértelmű, mikor tekinthető az OKM eredményei alapján egy iskola eredményesnek. A hozzáadott érték szerepe megjelenik a válaszokban (úgy tűnik, legtöbbjük tisztában van ennek fontosságával, azzal, hogy ezt is figyelembe kell venni az adatok értelmezésekor), ugyanakkor mégis

az adatok rangsorolásával, a megyeszékhelyi iskolák átlagához vagy az országos átlaghoz viszonyítják az eredményeket.

„Hát eddig elég jó eredményeket produkáltak a gyerekek, szóval én eddig csak az országos, illetve megyei jogú városok eredményeit vizsgáltam és azokat általában megelőztük az iskolai mérések eredményeiben.” (általános iskola, matematika szak)

A válaszok alapján a pedagógusok szakmai megítélésében szerepe van a kompetenciamérés eredményeinek. Vannak, akik úgy érzik, hogy ez alapján minősíti munkájukat az iskolavezetés és a kollégák is, illetve jelentős azok száma, akik ezt a megítélést személyiségük megítélésének tekintik. A megítélés formájának két főbb típusa rajzolódik ki: verbálisan megjelenik az iskolában formális keretek között, például tantestületi értekezleten, intézményvezetővel folytatott megbeszélésen, illetve a pedagógusok csak érzékelik, feltételezik ezek meglétét, direkt módon nem beszél erről nekik senki.

„A főnökeim szemében egyáltalán nem mindegy, hogy én milyen minőségű munkát végzek.” (általános iskola, magyar szak)

„Egy tantestületi értekezleten senki nem vágja a pofámba, hogy ez a te munkád miatt gyenge, de azért érzem.” (általános iskola, magyar szak)

„Iskolai közérzet. Hát alapvetően nem kéne, hogy legyen, de gyakorlatilag nyilván van, hiszen én matek szakos vagyok, tehát ahogy minálunk szokás, utána minket cseszegetnek. És ez az, ami a közérzetünkben nem tesz jót, hogy az emberben mindig felmerül, hogy azért kíváncsi lennék, hogy a kolléga történelemből, mit írnának az ő gyerekei? És akkor ki az, aki ki van állítva, hogy na, mi van akkor a kompetenciamérésen? A magyar szakos meg a matek szakos. Tehát nyilvánvalóan ez nem esik jól senkinek.” (általános iskola, matematika szak)

„Nyilvánvalóan számon kéri azt a szakos pedagógust az értekezleten. Ennyi. Ez egy egyszeri alkalom.” (általános iskola, egyéb szak)

„Maximum igazolja azt, amit már úgyis tudtunk, hogy az a kolléga talán gyengébb. De ezt az igazgatónő sem mondja ki a kollégák előtt. Neki meg én nem mondom ki, az eredményeket elébe teszem. Én nem szívesen mondom egy kollégára nagy plénum előtt.” (általános iskola, mérésekért felelős tanár)

Azonosítható olyan véleménycsoport, köztük intézményvezető, és minden vizsgált szakos tanár is szerepel, akik szerint a matematika és a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok munkáját minősíti a kompetenciamérésen elért eredmény. A két szakon tanítókat a válaszok alapján a kompetenciamérés jobban stresszeli, mint az egyéb szakon tanítókat, utóbbi csoport számára nem, vagy alig stresszor a mérés. Ezt illusztrálja a következő idézet (K: kérdező; V: válaszadó):

„V: Nem csak én, a kollégáim is kicsit frusztráltak attól, hogy a mérés eredménye milyen lesz, mert akármennyire is próbálja gyakoroltatni, készíteni a gyerekeket, előfordul hogy az eredmény nem olyan lesz, és akkor egyértelműen a legtöbb felmérésből a legtöbb iskolában azt a következtetést vonják le, hogy a tanár nem végezte jól a munkáját és azért olyan az eredmény, amilyen.

K: Kit ért tanár alatt?

V: Hát ha a kompetenciamérést nézzük, általában nem az van, hogy az egész tanári kar együttes munkája, hanem kifejezetten a magyar és matek szakos. Pedig a feladatok nem olyanok, hogy csak a magyar és matematika szakosnak kellene. De nem is erről van szó, hanem a tanárok általában ettől frusztráltak. De kifejezetten az a két tantárgy, ami kiemelt a mérésben, tehát a többieket annyira nem.

K: Azt monda, őket veszik elő. Kik veszik elő őket?

V: Hát az az érzésem, hogy amikor az iskolavezetés megkapja az önkormányzattól azt a listát, hogy az adott intézmény hogy áll a sorban és véletlenül utolsó, vagy utolsó előtti, akkor egyértelműen ez az adott szakos tanár feladata, hogy ezen javítson, hogy ő készítsen intézkedési tervet, vagy ő próbálja a saját bizonyítványát magyarázni, hogy miért annyi az annyi.

K: Tehát leginkább az iskolavezetés részéről érzi a nyomást?

V: Igen, de hát gondolom, hogy az iskolavezetést meg nyomják felülről. Hogyha a fenntartó azt mondja, hogy te az utolsó vagy, a leggyengébb kompetenciamérés eredményt hoztad, akkor esetleg, ha arról van szó, hogy megszüntetünk egy osztályt vagy iskolát, akkor nyilván onnan veszik el, ahol a leggyengébb; vagy legalábbis mi mindig ezt kapjuk az igazgatótól, hogy ez a következménye.” (általános iskola, magyar szak)

Elvárható lenne, hogy minden pedagógus felelősséget érezzen a mérések eredményességéért és a tanórákon ennek megfelelően dolgozzon. Ám a pedagógusok körében e két szempont mentén jól elkülöníthetők alcsoportok: felelősséget leginkább a magyar és a matematika szakos érez, szinte minden pedagógus feladatának érzi a matematikai gondolkodás és az olvasás-szövegértés fejlesztését, ugyanakkor az egyéb szakos tanárok arról is nyilatkoztak, hogy munkájukban nem fektetnek hangsúlyt ezen területek fejlesztésére.

A kompetenciamérés eredménye nem lehet oka egy-egy pedagógus munkájának megítélésére, nem szankcionálhatnak a mérési eredmények miatt. Egyetlen általános iskolában számoltak be arról, hogy a mérési eredményekhez szankciókat kapcsol az iskolavezetés, ami a tantárgyfelosztásban, a szakos órák számának csökkentésében mutatkozik meg: „nem kap annyi órát, [...] vagy éppen megvan az óraszám, de nem a szaktárgyából.”, „nem szaktárgyi órát kap annyit, hanem napközis órákkal töltik fel.”

8.2. Az OKKM és az OKM hatása az osztálytermi munkára

8.2.1. Az OKKM hatása az osztálytermi munkára

Az OKKM 2006 és 2012 között (vizsgálatunk idején is) minden 4. évfolyamos tanulóra kiterjedt. A mérés adatfeldolgozása sosem volt teljes körű, 200 iskola adatát gyűjtötték be és dolgozták fel központilag. Az iskolák minden év májusának elején kaptak információt arról, hogy 4. évfolyamos diákjaik tesztlapjait vissza kell küldeniük az

Oktatási Hivatalnak központi feldolgozásra vagy sem. Azon iskolák eredményeiről, amelyek bekerültek a központi adatgyűjtésbe, jelentés készült, s ezeket a jelentéseket nyilvánosságra hozták az Oktatási Hivatal honlapján. Az OKKM-hez 20 tesztfüzet készült, a tesztfüzetek 4 tesztet tartalmaztak. Az elemi gondolkodás tesztből csak két változat készült, a 20 tesztváltozatban ezek ismétlődtek.

Számos iskolában tartva attól, hogy hogy tanulók bekerülnek a feldolgozandó mintába, elkezdtek begyakoroltatni a feladatokat. Bár a mérés diagnosztikus, segítő-fejlesztő értékelést tesz lehetővé, a válaszok az mutatják, hogy az ebben rejlő lehetőségeket nem feltétlenül aknázták ki.

„Mindenki valahogy azt a nyomást érzi, főleg föntről, hogy ennek sikerülnie kell. Embere válogatja, hogy ez kit mennyire nyomaszt, meg helyzete válogatja. Én például, már most másodikban szókincsfejlesztés vagy íráskészség-fejlesztés, már ott van az agyamban, hogy hoppá, akkor ezt már csináljuk, hogy akkor ezt még jobban gyakoroljuk. Tehát igen, föntről nyomaszt. És készül mindenki már szeptemberben. Évfolyamtól függetlenül.”
(általános iskola, tanító)

„Nyilván, mert azért fontos, hogy a gyerekeim tudjanak teljesíteni. És már jóval előtte, szinte egészen negyedik év eleje óta fokozatosan egyes órákon mindig előjön. Minden héten egy alkalommal meg kellene csinálnunk egy-egy feladatsort. Folyamatos feszültség van bennem.” (általános iskola, tanító)

Az OKKM 2008 és 2012 között központilag feldolgozott és publikált eredményei arra mutatnak rá, hogy az optimum szintet elérő tanulók aránya a négy vizsgált terület mindegyikén emelkedett, az olvasáskészség kiépülése 23-ról 29%-ra, az írásmínőség 36-ról 55%-ra, az elemi számolás 44-ről 55%-ra, a gondolkodási képesség 32-ről 55%-ra. Tekintettel arra, hogy ekvivalens tesztváltozatot oldottak meg a tanulók, az eredmények összehasonlíthatók. Ez mindenképpen arra utal, hogy az OKKM-nek hatása volt a tanulók teljesítményére. A következőkben arról lesz szó, hogy ezek mögött milyen jellemző tanórai gyakorlatok állnak a pedagógusok elmondásai alapján.

A tanítók válaszai alapján az OKKM számos területen hatással volt a tanításukra. Ez egyrészt megjelent abban, hogy az OKKM által mért alapkészségek és -képessegek fejlesztésének fontosságára felhívta a figyelmet. Továbbá rámutatott a számolási készségek begyakorlottságának fontosságára, a köznyelvi szövegek szövegértő olvasásának alapvető feltételére, az olvasáskészség elsajátításának szókészletbeli kritériumára (l. Nagy, 2004, Cs. Czachesz és Csirik, 2002). Az elemi számolási készségek fejlettségénél az idő szerepét emelték ki, erre helyezték a fejlesztés során a hangsúlyt. A szókészlet fejlesztése a legtöbb pedagógus esetében az idegen szavak magyarázatával, rögzítésével történt. Tekintettel arra, hogy a teszt az 5000 leggyakoribb szó felismerését vizsgálja, így akár a tesztfüzetekkel végzett tanórai gyakorlatok is bővíthetik a gyerekek szókincsét.

„Például mateknál azt hiszem, van egy olyan, hogy az alapműveleteket [elemi számolási készség] minél gyorsabban és hogy jó is legyen, meg az idő is jó legyen. Na, most én sokáig, tizenévig az időt nem tartottam fontosnak, az volt a lényeg, hogy akár egy

felmérőt is írnál két óra hosszáig, főleg, ha neked az a tempód. [...] És akkor jött a kompetenciamérés, és jöttek az eredmények és kiderült, hogy itt nagyon fontos az is, milyen gyorsan írta. És azután a matekórát úgy kezdtem, hogy teszem azt, kivetítettem 30 szorzást, és akkor gyereink időre, ki az első, második. Szokják meg, hogy nem elég, hogy jók, hanem még minél gyorsabban is kell. Ez csak egy példa volt, de hat, és változtattam a kompetenciamérés miatt.” (általános iskola, tanító)

„Van, amit másként csinállok. Ezeket az alapműveleteket addig gyakoroljuk, amíg álmából felébresztve is tudni fogja. Másoltatunk, hogy szebb legyen az írásképe is. Igen, próbáljuk ezeket... A gondolkodási képességgel... mivel olvasási órán annyira feszes a tanmenet, matematikaórán foglalkoznak ezzel. Muszáj mindig új és új módszereket próbálni.” (általános iskola, tanító)

„V: A pozitív hatása nyilván az, hogy a gyerekeknek olyan készségét igyekszem fejleszteni, amire később szüksége lesz. Itt különösen a szövegértésre gondolok. A szövegértésnél olyan szavak ismerete, ami nem biztos, hogy otthon előjön. Ha nem ismerik, akkor nagyon nagy nehézséget okoz nekik, hogy egy leírásból kiemeljék a lényegét.

K: És erre a mérés irányította rá a figyelmet?

V: Igen, abból kijött. Mert hogy elég sokat meg szoktunk előtte oldani, nagyon sok olyan szóval találkoztak, amiket nem tudtak, hogy mit jelent. És akkor mi ehhez elkezdtünk vezetni egy füzetet, amit a gyerekek, amikor föltette a kezét, hogy ezt a szót nem értem, akkor fölírtuk a szót és akkor elkezdtünk beszélni róla. Ezt minden évben továbbadtuk. És így minden évben bővül ez a szótár, és ezáltal a gyerekek szókincse is bővül. A leírásoknál meg az derült ki, hogy egy elbeszélő fogalmazásból sokkal könnyebb neki megtalálni és kiemelni egy-egy adatot, mint egy leírásból. Ami, ugye jóval több, és nincs esemény benne, nem tudja ahhoz kötni, nem tudja úgy visszakeresni, tehát egy leíró részben jóval nehezebb neki megkeresni.” (általános iskola, tanító)

Ahogyan arra a 4. fejezetben utaltunk, az OKKM diagnosztikus célú értékelés, tehát annak leírását célozza, hogy az alsó tagozat végén a tanuló a négy alapképesség elsajátításában milyen szinten áll, s ezek ismeretében a pedagógusok kidolgozhatták az 5–6. évfolyamok fejlesztési feladatait. Eredményeink rámutatnak arra, hogy az OKKM e célját nem feltétlenül érte el.

Az OKKM-re vizsgálatunk idején vélhetően készültek az iskolában. Úgy látjuk, a tesztre tanítás jelen volt a tanórákon, a vizsgált 10 iskolából 9-ben oldottak meg a tanulók felmérés előtt teszteket. A korábbi évek tesztfüzeteinek felhasználása eltérő volt. Voltak, akik minden korábbi elérhető feladatot megcsináltattak a gyerekekkel, és voltak olyanok, akik ezek közül csak néhányat. Voltak olyanok, akik a gyerekekkel megismertették a tesztfüzetek szerkezetét, feladattípusait, és voltak olyanok, akik ezeket a feladatokat akár többször is megoldatták velük. A hozzáférhető tesztfüzetek megoldása a tanórákon vagy napköziben, illetve otthon, házi feladatként valósult meg. Az OKKM esetében ténylegesen találkozhatunk a teszttanítással (*teaching the test*; l. Koretz, 2008b). A tesztre tanítás, a teszt megtanításának jelenségét jól illusztrálják a következő idézetek.

„Én alsó tagozatos tanítónőként az előző évi kompetenciamérés feladatait veszem elő és gyakoroltatom a gyerekekkel. Biztos, hogy léteznek olyan variációk, amiket életünkben nem láttunk, de a típusok évről évre nem változnak. Most, hogy ők mit mérnek, hogy nem változtatják a típusfeladatokat..., a begyakorlottság szintjét mérik esetleg... évről-évre? Merthogy begyakoroltatjuk a gyerekekkel. A felsősöknél pedig szintén kezdik a begyakoroltatást, hogy ne legelőször találkozzanak vele.” (általános iskola, tanító)

„És akkor szépen ezeket a mérőlapokat egyfolytában gyakoroljuk. Mivel most már van interaktív táblánk, oda ki szoktam vetíteni. Odaülünk elé kis ceruzával meg füzettel, és akkor írják, oldják a feladatokat és akkor utána megbeszéljük. Ezeket a feladatokat, hát olyan december, inkább január elején szoktuk elkezdni, és akkor januártól kezdve egészen május 30-ig, amíg rá nem kerül a sor, addig egyfolytában gyakoroljuk. Aztán otthon gyakorolják még számítógépen is, mert megadom azt a honlapot. [...]mire oda kerül a sor, a gyerekek már kívülről tudják ezeket.” (általános iskola, tanító)

„Például egy olvasás óra elején kivetítettem egy képet és akkor mindenkinek csak egy kis képről kellett megoldani és akkor ez volt egy ilyen bemelegítő feladat.” (Elemi olvasáskészség teszt Képes szóolvasás gyakoroltatása)

„Folyamatosan kell készülni, de előtte úgy nem, hogy és akkor most a harmatos feladatokat meg a rébet meg a csébet meg a nem tudom miket gyakoroljuk, úgy nem.”

Az eredményeket elsősorban arra használták fel az iskolákban, hogy képet alkossanak a 4. évfolyamos tanulók teljesítményéről, az adatok részletes elemzésére és az egyéni fejlesztések tervezésében való felhasználásukra nem. Az eredményeket leginkább a tantestületi értekezleteken beszélték meg. Egyetlen iskola pedagógusa említette, hogy fontosnak tartják és szeretnék a jelenleginél nagyobb mértékben felhasználni az adatokat az egyéni fejlesztés tervezésében.

„Szerintem nagyon érthető, szerintem nagyon hasznosak is nekünk mint pedagógusoknak. Az más dolog, hogy nagyobbak a terveink, mint maga a megvalósítás, tehát mi gyönyörűen elképzeltük, hogy az alapján én megmondom az ötödikes tanárnak, hogy ezt meg ezt meg ezt a gyerektől ne várd matematikaórán, hogy érteni fogja, mert és akkor külön majd kidolgozunk ezekre a gyerekekre egyéni fejlesztést. [...] Szóval ezt mi szépen megbeszéltük, belső képzésben elterveztük, aztán körülbelül azt tudom mondani, hogy hát olyan kétötöd részben valósult meg. Szóval én szerintem nagyon jó a visszajelzés, tudnánk használni, csak annyi minden van még, hogy nem használjuk annyira, mint lehetne.” (általános iskola, tanító)

„Így van, nálunk először mivel a negyedikesek anyagát nem szokták elküldeni tehát nem kell sehova se küldeni, hanem csak itt házi használatba tartottuk meg. Először nekünk ezt nem kellett kiértékelni utána volt egy időszak, amikor igazgatóasszony azt mondta értékeljük ki és tartsak erről egy beszámolót, mert én vagyok a munkaközösség vezető. Akkor kiértékeltek tehát megcsináltuk egy hatalmas meló és megcsináltuk az értékelést el is mondtam az osztályozó után beszámoltam róla és most megint az a tendencia, hogy megcsináljuk, de nem kell javítani. Sőt most azt vesszük bele a pedagógiai programba, ezt akarja igazgatóasszony, hogy nem is kell negyedikeseknek csinálni, mert hogy

gyakorlatilag a mi részünk az fent van a neten és hogy erre mi készülünk és hogy ez nem azt mutatja. Ő azt mondta, hogy állítsunk össze egy olyan szövegértést meg matematikát, amit gyakorlatilag minthogyha egy felmérést íratnánk és akkor azt csináltassuk meg a gyerekekkel.” (általános iskola, tanító)

„K: Hasznosak-e az ön számára a mérésekből származó elemzések?

V: Hát, tantestületi szinten hasznosak.

K: És Ön fel tudja használni ezeket valamire?

V: Attól függ, ha éppen valamilyen szakdolgozatomhoz, előadásomhoz, ehhez hasonlóan kell, akkor nyilván felhasználom őket. Egyébként a mindennapi munkám során, talán akkor, ha valamire fölhívják a figyelmünket, hogy mennyire nem sikerült, mennyire nem jó.” (általános iskola, tanító)

Több felső tagozaton tanító tanár is beszámolt arról (3 iskolából), hogy az OKKM eredményeit összekapcsolják a tanulók OKM-en elért eredményeivel, s ezt az adatsort longitudinális adatsorként kezelik, felhasználják a fejlődés vizsgálatára. *„Megnézem, milyen képességpontja van negyedikben és nyolcadikban. Érdekes, hogy honnan hová jut el a gyerek.”* E válaszok arra is utalnak, hogy a pedagógusok egy része nincs tisztában a két mérés eltérő céljával és tartalmával.

8.2.2. Az OKM hatása az osztálytermi munkára

Az interjúk révén információkat kaptunk arról, hogy az osztálytermi munkára milyen hatással van a kompetenciamérés koncepciója és a mérések eredményei. A kérdőíves vizsgálat azon eredményeit, miszerint az általános iskolában és a középiskolában dolgozók között, valamint szakok szerint eltérések mutatkoznak az alapján, hogy a mérési eredmények miként hatnak a tanítási gyakorlatra, az interjú adatai is alátámasztották. A tanított szakok szerint a válaszokban hasonlóságok ragadhatók meg, amelyek egyrészt a szaktárgyi keretek (tartalmak módszerek), másrészt a kompetenciamérés eredményeiben érzett felelősség okán jelentkeznek. Ezért a válaszokat szakokra bontva mutatjuk be.

A válaszokban mintázatok rajzolódnak ki aszerint, hogy az iskolában működtetnek-e kompetencia alapú oktatási programot, ahol a fejlesztés területei között szerepel a matematika és a szövegértés(-szövegalkotás). Öt általános iskolában van kompetencia alapú oktatási program, ebből egy intézmény jelezte, hogy kifejezetten az OKM-en elért gyenge eredmények sarkallták az iskolát arra, hogy elkészítsék az ennek bevezetését célzó nyertes HEFOP-pályázatukat. A többi iskolában konkrét utalás nem történt a bevezetés okára, az adatfelvétel során külön nem kérdeztünk rá.

A matematika szakos pedagógusok vélekedései

A részmintában két véleménycsoport azonosítható aszerint, hogy változtattak-e munkájukon az OKM hatására vagy sem. Általános iskolában a nem változtatók kompetencia alapú oktatási programot működtető iskolában tanítanak, de erről egy tanár

beszért nyíltan, a többi tanár indoka az volt, hogy nem látta szükségét. Középiskolában a szakmai fejlődés igénye, az érettségi koncepciójának változása és szintén pályázatok szerepeltek az indokok között.

„Én kezdet kezdetétől kompetencia alapon tanítok, tehát én mindig mindennapi életből vett feladatokkal vagy tréfás feladatokkal dolgoztam.” (általános iskola, matematika)

„Pusztán annyiban, hogy az ilyen szövegértéses feladatokat, amiket egyébként is kell csinálnunk 9. osztálytól, mert egyébként is az érettségi második fele is elég hosszú szövegértési feladatokat tartalmaz. Tehát nagyobb hangsúlyt helyezünk rá, de nem a kompetenciamérés, hanem az érettségi miatt. Mert a megváltozott kétszintű érettségi miatt az idei érettségiben is egész oldalas szöveges feladatok vannak, tehát muszáj a gyereket fölkészíteni rá.” (szakközépiskola, matematika)

A másik véleménycsoport tagjai körében a változások a gyakorlás során feladattípusok, feladatformátumok tekintetében ragadhatók meg. A kompetenciamérés tesztfüzeteinek, feladatainak és az ahhoz hasonlóknak ítélt, „*hasonló típusú*” feladatok alkalmazása történik a tanórákon. A tudás alkalmazásának fontossága indirekt módon megfogalmazva megjelenik a válaszokban: a „*szöveges feladat*”, az „*életszerű feladat*”, „*mindennapi életből vett feladat*”, „*problémafeladat*” nagyobb hangsúlyt kap a tanítás során. Ezek a válaszok arra mutatnak rá, hogy habár vannak ismereteik arról, hogy „a kompetenciamérés matematikatesztje főként a mindennapi életben előforduló, matematikai problémákra visszavezethető feladatokból áll” (Balázs és mtsai, 2006). A válaszadók beszámolóiban tehát a kompetenciamérésnek valamilyen mértékben jelentkezik a tudással kapcsolatos szemléletmódot befolyásoló hatása. A válaszok arra utalnak, hogy a mérés a feladatokon keresztül ráirányítja a figyelmet a tudás transzferálhatóságának, alkalmazhatóságának fontosságára. Azt mindenképpen látják a pedagógusok, hogy a tesztek életszerű szituációban megjelenített feladatokat tartalmaznak.

A képességfejlesztés szándéka minden válaszban legalább implicit módon megjelent, de a fejlesztés hétköznapi gyakorlatban való megjelenésében, az eszközök és a módszerek tekintetében bizonytalanság tapasztalható. Ezt jól mutatja az, hogy a képességfejlesztést a kompetenciamérés feladatainak keresztül ragadják meg, a feladatok kontextusa kap hangsúlyt, egy esetben sem tapasztaltuk az azokkal lefedett tartalmi területeket vagy a gondolkodási műveletek nevesítését, vagy azokra való utalást. A válaszokból továbbá kirajzolódik, hogy a helyi tanterv és a kompetenciamérés tartalmi kerete közötti kapcsolat nem feltétlenül teremthető meg a pedagógusok gondolkodásában. Van egy válaszcsoporthoz, ami alapján a tananyagban, a tantervben leírt fejlesztési feladatok, valamint a kompetenciamérés során mért képességek között nincs tudatos összhang.

„Hangsúlyozom, hogy a tantervi anyaggal is haladni kellene. És mondom, a kettőnek halvány lila köze nincs egymáshoz. Én pedig a gyereket annak alapján tudom értékelni, hogy a tantervi anyagot milyen módon teljesítette.” (általános iskola, matematika szak)

„A kompetenciamérés előnye, hogy új feladattípusokat látok, és ha találok olyan típust, ami tetszik, azt beépítem a tananyagba. De az egész tananyagot nem ez alapján építem fel. Inkább a felvételi feladatok érdekesek, azok jobban beépülnek a tananyagba.” (általános iskola, matematika szak)

„A tananyagnak és a kompetenciamérésben kért anyagnak köze nincs egymáshoz. Ennyi. El kellene döntenie, hogy kompetencialapú tantervet csinálunk, és az alapján kérünk számon, vagy van egy tanterv, és az alapján csinálunk kompetenciamérést. De gondolom ön is egyetért vele, hogy a kettőnek köze nincs egymáshoz. A legfontosabb az lenne, hogy ezeket a feladatsorokat gyakorló tanároknak kellene készíteni, akik tisztában vannak azzal, hogy egy 8, egy 6, egy 4. osztályosnak milyen tantervi követelményeknek kell megfelelni. Ha ezzel tisztában vagyunk, akkor azt hiszem, „normális” feladatok kerülnek be.” (általános iskola, matematika szak)

Csapó (1999) az ezredfordulón a képességfejlesztés hazai nehézségeit abban látta, hogy bár a fejlesztés szándéka jelen van mind az oktatáspolitikai dokumentumokban, mind az alaptantervben, azonban az alapelvek megvalósítása megmarad a célok szintjén, nem jut el az operacionalizálásig. Ennél nagyobb problémának tekintette, hogy „Az alaptantervtől – a kerettanterveken, helyi tanterveken, pedagógiai programokon, tankönyveken, taneszközökön keresztül – a tanóráig vezető úton elvész a képességfejlesztés, s erősödik a tantárgy diszciplináris tartalma. Végül a tanárok magukra maradnak azzal a feladattal, hogyan lehet az elvi szinten megfogalmazott elvárásokat lefordítani a hétköznapi gyakorlat nyelvére.” (Csapó, 1999, 7. o.). Azóta eltelt 15 év, de eredményeink alapján ezek a problémák máig azonosíthatók az iskolákban.

„A tudás és a kompetenciamérés valahogy... a tárgyi tudás meg a kompetenciamérés feladatai, amit mér, az külön két dolog. [...] mert ugye ez nem tananyag, amit vissza kell adni, meg fel kell tudni pontról pontra sorolni. Van olyan is, aki nem a napról napra rendszeresen ötös dolgozatokat írók táborába tartozik, de jól gondolkodik, így jók a kompetenciamérés eredményei, tehát mateknál mindkét irányba van eltérés.” (általános iskola, matematika szak)

Minden válaszadó készül a mérésre korábbi évek mérőlapjainak, feladatainak megismertetésével, a feladatok gyakoroltatásával. A kompetenciamérés nyilvánosságra hozott feladatainak felhasználása a mérésre való felkészülésben a tesztfamiliaritást célozza. A válaszok alapján a tesztre készülés szükséges, de kellemetlenségekkel jár, néhány a szűkös idő pazarlásaként élék meg.

„Erre külön készülni kell. Én készültem most három hetet. Ez elveszi az időt, tehát nagyon hajtanom kellett a végén, hogy befejezzem. Tehát azért készülni kell, egy-két feladatsort illik végigcsinálni, mert nem feltétlenül találkozok a gyerekek ilyen feladatokkal év közben.” (általános iskola, matematika szak)

„A mérés közeledtével mi magunk is szoktunk ilyen feladatokat bevenni órára. Azt össze kell válogatni, nekem is meg kell oldani, meg kell a gyerekekkel beszélni, meg kell

szakítani az óramenetet azért, hogy ezzel foglalkozzunk. Picit trenírozni őket, és ez bizony többletenergia.” (gimnázium, matematika szak)

A gyakorlás intenzitása eltérő. Van olyan pedagógus, aki három héten keresztül csak feladatsorok megoldásával foglalkozik diákjaival az óráin, van, aki csak 1-2 feladatsort old meg tanulóival, van, ahol „*típusfeladatokat*” vagy „*azokat a feladatokat, ami már több alkalommal előfordult, és az nem tartozik közvetlenül a tananyaghoz, és azzal a feladattípussal mi nem foglalkoztunk*”. Van egy olyan intézmény, ahol a diákok „*próba-kompetenciamérést*” írnak, eljátszva a mérési szituációt.

A mérőfeladatok felhasználására további gyakorlatokat is látunk. A pedagógusok egy csoportja a kompetenciamérés korábbi éveiben használt feladatait tartalmi területek szerint csoportosítja és beépíti a tanórai gyakorlásba azon témaköröknél, amelyekhez azok kapcsolódnak. Ez a matematika területén megtehető, mert a kompetenciamérés matematikaterülete figyelembe veszi a tanterveket, igaz, nem az évfolyamok követelményeire épít (Balázs és mtsai, 2006).

„Próbálok év közben is olyan feladatokat nézni a gyerekekkel, amik kicsit hasonlítanak. Vagy ha veszünk egy anyagrészt, akkor van, hogy kikeresem az előző évek ide kapcsolódó feladatait és órán megoldjuk.” (általános iskola, matematika szak)

Megjelent a válaszokban a felkészülés során használt kompetenciamérésre felkészítő segédanyag (pl. Maxim Kiadó „Készüljünk a Kompetenciamérésre!” sorozata) használata is. Van példa arra, hogy külön kompetenciamérés-munkafüzetet készít a matematika szakos tanár, amit időszakonként frissít a nyilvánosságra hozott feladatokkal. Ebben az iskolában hetente egy tanórán ebből a munkafüzetből oldanak meg feladatokat a 6–8. évfolyamokon:

„[a munkafüzet] Az előző kompetenciamérések feladataira épül. Úgy gondolom, hogy olyan nagyon nagy újat nem lehet kitalálni. Ezek jól meg vannak szerkesztve. Volt egy idő, amikor szétbontottam a tananyaghoz, de rájöttem, hogy sok esetben ez megkönnyíti a gyerekek dolgát, ugyanis nem kell kiválasztani a fejükben lévő tudást, tehát nem kell megtalálni, hogy mit kell alkalmazni. Ezért a mostani gyűjteményeknél már inkább vegyesen adom a feladatokat.” (általános iskola, matematika szak)

A magyar szakos pedagógusok vélekedései

A magyar szakosok válaszai ugyancsak két csoportba sorolhatók az alapján, hogy a pedagógusok érzékelnek-e változást tanításukban a mérések hatására. A mérés előtt ugyanakkor minden pedagógus foglalkozik célirányos felkészítéssel. Akik nem változtattak a mérés hatására gyakorlatukon, azok közül többen olyan iskolában tanítanak, ahol kompetencia alapú tantervi program működik.

Akik a mérések hatására változtattak, azok nagyobb hangsúlyt fektetnek a szövegértésre. A válaszokból kirajzolódik, hogy a szövegértés fejlesztése szövegértést célzó feladatok megoldását jelenti, aminek a feldolgozása megjelenik önálló munkában, közös feladatmegoldásban, ugyanakkor a szövegértési képesség fejlesztésének

módszereiről nem számolnak be a tanárok. A szövegértés fejlesztésében szempontként jelent meg a változatos tartalmú, formátumú szövegek feldolgozása, akárcsak a matematika szakosok esetében. A szövegértés fejlesztésére a pedagógiai munkájukon változtató magyar szakos tanárok csoportjába tartozók nem tartják elegendőnek a tankönyvek szolgáltatotta szövegeket, fontos szempontként jelenik meg, hogy a tanulók változatos szövegtípusokkal találkozzanak, amit szerintük az irodalom és nyelvtan tankönyvek nem nyújtanak. A válaszok közül többen a kompetenciamérés által mérni vélt területek, a tanítási célok és a „normál tananyag”, „tananyag” különválnak.

Az rajzolódik ki, hogy külön feladat a szövegértés fejlesztése és a tantárgyi ismeretek elsajátítása, ahogyan a matematika szakos tanárok egy részénél is. Volt, aki a szövegértés fejlesztését „kiegészítő anyagként” határozta meg. Többen külön szövegértési órákon foglalkoznak annak fejlesztésével. Ahol kompetencia alapú kerettanterv szerint dolgoznak vagy kompetencia alapú oktatási programcsomagot vezettek be, ott úgy vélik, a tankönyv és a hozzá tartozó munkafüzetek, illetve a kompetenciamérés feladatlapjai segítik a tanárok munkáját. Ugyanígy, több pedagógus és egy intézményvezető is kiemelte, hogy a középiskolai felvételi követelménye és a kompetenciamérés tartalma, tartalmi kerete eltér egymástól, a mindkettőre való felkészítés időbeli és módszertani problémát okoz, választásra kényszeríti a pedagógust.

„Jön a kompetenciamérés, de az ember szeme előtt az is ott lebeg, hogy januárban meg ott a felvételi. Jó, van benne szövegértős rész, de ha nem tudják azt, amit tárgyi tudásnak nevez az ember, és azt alkalmazni, akkor lehet a kompetencia-eredménye nagyon jó, de nem veszik fel sehova, mert tíz pont az ötvenből.” (általános iskola, magyar szak)

„Hiába mondják azt, hogy nem jó az eredmény, széteszem a kezem, mert a gyerek meg elmegy a központi felvételt megírni, ahol nem feltétlenül kompetencia jellegű feladatok vannak, és tőlem meg azt várják el elsősorban, hogy a gyerek bekerüljön a középiskolába.” (általános iskola, magyar szak)

„...a tanmenettől olyan nagyon nem lehet eltérni, nyilvánvalóan egy érettségire való kifuttatásnak megvannak a megfelelő követelményei. És azokat nem lehet elhagyni más rovására. Nyilván a szöveg. Az előbb mondtam, hogy több típusú, tehát tényleg kissé nehéz, mit tudom én, egyszerű szöveg, irodalmi szöveg, levél, e-mail szöveg.” (szakközépiskola, magyar szak)

A mérésre való közvetlen felkészítés eszköze a mérőlapok, feladatok megoldása. A felkészítés során változatos munkaformákra, egyéni és csoportmunkára voltak példák, a hangsúlyt a feladatmegoldási stratégiák begyakoroltatására, a feladatokat és az utasításokat megértésére helyezik. A differenciált órákon, „felzárkóztató foglalkozásokon”, korrepetálásokon gyakoroltatják a gyenge eredményeket elérő tanulókkal a kompetenciamérés feladatait. Akárcsak a matematika szakosok, a magyar szakosok közül is többen úgy látják, hogy nyolcadik évfolyamon a tanterv „nem nagyon fesztett”, „nem sűrű”, így ezen az évfolyamon több idejük van a gyakorlásra, mint hatodikban. A vizsgált két szakiskolai képzési formában (is) tanító tanárok szerint a szakiskolások körében van lehetőség arra, hogy a kompetenciamérésre készüljenek.

„Hát például a közölt feladatsorok megoldása, de nyilván ez idő kérdése is szakközépiskolában nagyon hajt bennünket a tananyag a szakmunkásoknál ezt jobban be lehet illeszteni.” (szakközépiskola és szakiskola, matematika szak)

Az egyéb szakos tanárok vélekedései

Általános iskolában a 10 egyéb szakos pedagógusból hét, a középiskolában dolgozók közül egy sem változtatott a mérések hatására tanítási gyakorlatán. A válaszokban a következő főbb indokokat azonosítottuk: (1) nem tekintik feladatuknak, mert nem magyar és nem matematika szakosok lévén közvetlenül nem érintettek a mérésben, (2) kompetencia alapú tanítási program szerint tanítanak az iskolában, így nem a mérés hatására változtatott a tanítási módszerein és a tanítás tartalmán., Akik változtattak, azok vagy a diagramolvasáson keresztüli szövegértés-fejlesztést, vagy a tanítás tartalmának jelentős átgondolását említették. A matematikai gondolkodás fejlesztésére egyik pedagógus sem utalt.

„Igen, mindenképpen változtatott. Ezek a gondolkodási készség fejlesztő feladatok, meg a diagram-elemzések, meg a különböző típusú szövegek, ismeretterjesztő szövegek, meg fonák szövegek elemzése nagyobb számmal került be a tananyagba, mint korábban. Ezeket korábban szinte nem is vettük nagyon figyelembe. De miután ezek a mérések vannak, nyilván mindenki arra törekszik, hogy ezek is belekerüljenek. És nagyon fontosak a mindennapi életükben a gyerekeknek.” (általános iskola, történelem szak)

Bár a kompetenciamérés tartalmi kerete azt hangsúlyozza, hogy „[a] szövegértés feladatok a szövegértést tantárgyközi kulturális kompetenciának tekintik” (Balázsi és mtsai, 2006), tehát ennek fejlesztése nem kizárólag a magyar nyelv és irodalom szakosok feladata, ennek ellenére nem jellemző, hogy az egyéb szakos pedagógusok fontosnak tartanak a szövegfeldolgozás fejlesztését. Válaszaik alapján – egy kivétellel – csupán a nem folyamatos formátumú szövegek (pl. diagram, ábra, táblázat, térkép) feldolgozását végzik el, amiről úgy vélik, hozzájárulnak a tanulók eredményességéhez. A szövegértés fejlesztésére, ahogyan azt kiemeli Józsa és Steklács (2012), a tankönyvekben szereplő különböző típusú, formátumú szövegek elegendő forrást biztosítanak a szövegértés fejlesztéséhez. Nem szükséges további feladatok és szövegértést gyakorló órák beiktatása, a fejlesztésre alkalmasak a tanórai keretek. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az eredményességhez a nem magyar szakosok kellő szakmai nyitottsága és felkészültsége is elengedhetetlen. Ez a néhány válasz nem ad lehetőséget általánosításra, de felhívja a figyelmet arra, hogy a nem matematika és magyar szakosok elköteleződése és szakmai felkészítése számos tartalékot rejthet még a tanulók eredményességére nézve.

A válaszok alapján a kompetenciaméréssel mért területek fejlesztetősége nem kizárólagosan elfogadott; azonosíthatók olyan szélsőséges elképzelések a kompetenciaméréssel mért képességeket illetően, amelyek arra utalnak, hogy a képességfogalom értelmezésében szakmai hiányosságok tapasztalhatók. Néhány pedagógus szerint a mért képességek nem fejleszthetők, alakulásukat genetikai jellemzőkkel, az intelligenciától függőnek tekintik – ennek megerősítéseként egy tanár a

Mensa-tesztekhez hasonlította a kompetenciamérést. Mindezek alapján úgy véljük, hogy a mért képességek életkori jellemzőinek, fejlődési sajátosságainak megismertetésén túl a képességek fejlesztési lehetőségeinek bemutatása is hangsúlyt kell, hogy kapjon a pedagógusok tájékoztatása, különböző képzése során.

8.3. Az OKM eredményeinek felhasználása az iskolákban

Az OKM eredményeiről az iskolák visszajelzést kapnak legkésőbb a következő év februárjáig. A nyilvánosságra hozott jelentéseken túl a tanárok hozzáférhetnek diákjaik tanulói szintű eredményeihez, és lehetőségük van az adatok továbbelemzésére a FIT-elemző szoftver segítségével.

A vizsgálatban részt vevő intézmények mindegyikében tantestületi értekezleten az intézményvezető vagy a mérés-értékelésért felelős pedagógus foglalja össze az eredményeket az intézményi (ahol releváns, ott telephelyi) visszajelzések alapján összeállított prezentáció, előadás formájában. A vizsgálatban részt vevő iskolák pedagógusainak jelentős része az értekezleteken találkozik az eredményekkel és a jelentésekkel, néhányan említették, hogy megnézik az Oktatási Hivatal honlapján a jelentéseket. Akik az interjúkban a jelentések tartalmára utaltak, beszéltek arról, azok az intézményi jelentések két elemére tértek ki: egyrészt az iskola tanulóinak átlageredményeit és a különböző viszonyítási csoportok átlageredményeit bemutató táblázatokra, másrészt az osztályok képességeloszlását bemutató ábrára, ami adott képességpontot elért tanulókat elhelyezi egy képességskálán, minden tanulót egy körrel szimbolizálva. Többen próbálták ezen az ábrán azonosítani diákjaikat vélt eredményeik alapján.

A tanulói szintű adatok feldolgozása nem általános a vizsgált iskolákban. A 10 általános iskolából 6 intézményben feladatszínten is részletesen, az értekezleteken túlmenően is elemzik az adatokat a tanárok, 5 intézményben pedig tanulói szinten is feldolgozzák a matematika és a magyar szakos pedagógusok az eredményeket. Az adatok feladat- és tanulói szintű feldolgozására számos gyakorlattal találkozunk:

- a munkaközösségek (magyar, matek, tanító) külön foglalkoznak az eredmények elemzésével, munkájukat a mérési-értékelési felelős kolléga segíti.
- az osztályfőnökök feladatkörébe tartozik a tanulói szintű adatok feldolgozása (arról nincs információnk, hogy segítséget kap-e ehhez bárkitől), s ezekhez a diákokat tanító pedagógusoknak hozzáférése van –, ugyanakkor a kollégák válaszai alapján nem általános ezek áttekintése.
- a magyar és a matematika szakos pedagógusok a mérési-értékelési szakértő kolléga támogatásával elemzik részletesen, tanulói szinten az adatokat, akiknek diákjai megírták a kompetenciamérést.

Egy intézményben az intézményvezetőnek az eredmények tanulói szintű feldolgoztatásával az volt a célja, hogy a pedagógusok hozzáállásában változást érjen el egyrészt a méréssel, másrészt a tanításukkal kapcsolatban. *„Az, hogy ez szakmailag mennyire profi, az egy más kérdés lesz. De legalább magukénak kezdik érezni így az eredményeket.”* A feladatot egy kolléga így írja le:

„Volt egy gyönyörű feladatunk [...] Mindannyiunknak kellett írni egy elemzést arról, hogy a tavalyi nyolcadikosok milyen feladattípusokból nem voltak ügyesek, milyen fejlődés vagy visszaesés volt tapasztalható eredményükben a korábbi évihez képest. Végigbogarásztam az összes grafikont tanulói szinten, hogy melyik drága gyermek hány százalékkal rontott, egymáshoz képest a két osztály hogy áll.” (általános iskola, magyar szak)

A pedagógusok közül többen jelezték, hogy leterheltségük miatt nem jut megfelelő mennyiségű idő az adatok részletesebb elemzésére.

„Szűrőpróba szerűen megnézem, nyilván arra nincs idő, hogy minden gyereket megnézzem.” (általános iskola, matematika szak)

„Ha úgy igazán mélyen belemegyek, hogy ennek a gyereknek ez a feladattípus, ami nem megy, az nem a munkám melletti munka. Akkor vegyenek fel minden iskolába egy mérés-értékelőt, az készítse el az elemzéseket, s mondja azt, hogy ezzel a gyerekkel légy oly kedves ilyen típusú feladatokat csinálni.” (általános iskola, matematika szak)

Mintánkban egy középiskola (gimnázium) volt, ahol a matematika és a magyar szakos pedagógusok megkapják diákjaik tanulói szintű eredményeit papíron, s feladatuk azok áttekintése. A vizsgált öt középiskolában a FIT-jelentések feldolgozása tantestületi értekezleteken történik az intézményi jelentés áttekintésével. A két, szakiskolásokat tanító intézményben utaltak arra, hogy iskolájukban azért nem tartják fontosnak a tanulói eredmények átnézését, mert elsősorban a „gyengébbeket fejleszteni, a jobb képességűeket szinten tartani” a céljuk. A három szakiskolásokat és/vagy szakközépiskolásokat tanító intézmény vezetője kiemelte, hogy a mérések visszajelzései indikátorai a tanári munka minőségének. Egy intézményvezető így foglalja össze a FIT-jelentések hasznosságával kapcsolatos véleményét.

„Mindenképpen hasznosak, két dolgot szoktunk kiemelni ezen az értekezleten, az egyik hogy mekkora volt a fejlődés mértéke az előző évekhez képest, a másik pedig azt, hogy el tudjuk magunkat helyezni a többi hozzánk hasonló szakiskola közt. Azt nem nagyon szoktuk elemezni, hogy az egyes osztályok között milyen különbségek vannak, a mi osztályaink tudjuk, mire képesek. Véletlenszerűen jönnek össze, tehát lehet, hogy lesz olyan, amelyik nagyon jó képességű a másik aztán ugyanazzal a módszerrel tanított más osztály meg sokkal rosszabbul teljesít. [...] Igazándiból nagyon nagy munkával meg lehetne azt csinálni, hogy az egyes tanulóknak az egyéni fejlődését megnézzük, és abból ki lehetne szűrni, hogy melyek azok a területek, amelyek fejlesztésre szorulnak. De megmondom őszintén, ezt azért nem használjuk, mert nekünk nem az a célunk, hogy egyes tanulókat minél magasabb szintre emeljük, hanem hogy a tanulók átlagát emeljük egy hát alacsony szintről közepesre. [...] Azt várom, hogy azt lássa a kolléga benne, hogy az ő munkája az adott évben vagy évekre visszamenőleg is nagyon hullámzó vagy növekedő, vagy éppen csökkenő volt és akkor, ha tudja értelmezni, akkor tudja, hogy fejlődnie kell, elég ezt a szintet tartania.” (szakközépiskola és szakiskola, intézményvezető)

„Általában a tantestületi értekezleten külön fejezetet kap, ezeket értékeljük, az ezekkel kapcsolatos tennivalókat megbeszéljük a kollégákkal. Intézményi összehasonlítás történik, meg az intézményen belüli is az egyes kollégákra is személyesen meg szoktuk nézni, hogy milyen eredmények születnek, mi lehet az oka egy-egy eredménynek, mitől lett nagyon jó vagy kevésbé jó az eredmény és akkor ezt megbeszéljük, hogy milyen irányba kell utána lépni.” (szakiskola, intézményvezető)

A visszajelentések hasznosságával kapcsolatban a pedagógusok leggyakrabban az iskolák közötti összehasonlítás lehetőségét említették: *„visszajelzés, hogy az iskola hol áll a város többi iskolájához képest”*. Voltak többen, akik azt a szót használták a visszajelzésekkel kapcsolatban, hogy inkább *„érdekesekek”*, mint hasznosak. Érdekessége éppen abban áll, hogy lehetőséget ad az összehasonlításra. A válaszadók közel harmada, főként a középiskolákban említette, hogy a tanulók családi háttere vagy korábbi eredményei jelentősen torzítja az eredményeket. Feltételezhető, hogy a tanárok számára a fenntartói jelentések első oldalain lévő, a fenntartó alá tartozó iskolák átlagos képességpontjait bemutató táblázat, illetve a szocioökonómiai háttérrel nem korrigált adatok jelentőséggel bírnak. Többen a mérés hasznosságát abban látják, hogy annak eredményei igazolják értékelésük helytállóságát diákjaik eredményességéről.

„Nagyon jól tudom, hogy melyik hol tart. [...] Ez inkább egy megerősítés, hogy jól látom-e. Hát jól.” (szakközépiskola és szakiskola, matematika szak)

„Már előre pontosan tudom, hogy melyik az a gyerek, aki jól fog teljesíteni és ki az, aki nem. Akkor leszűrök valami következtetést, hogy igen, tudtam, ez így van. Tehát igazából ez megnyugvás.” (általános iskola, magyar szak)

„Inkább a csoport átlagát nézem, de egyes tanulók átlagát is meg szoktam nézni, onnan tudom, hogy ki jobb és ki rosszabb versenyző típus. Onnan látom, ki hogy teljesít az órai munkájához képest. Például vannak egészen kiváló matematika-tudású gyerekek, akik közepes szintű eredményeket érnek el a mérésen.” (általános iskola, matematika szak)

ÖSSZEGZÉS

Az eredmények összefoglalása

Az elmúlt 15 évben az oktatási rendszerek működéséről rendelkezésre álló információk köre a rendszeressé váló nemzetközi felmérések és a nemzeti pedagógiai értékelési programok hatására jelentősen bővült. Ezen információk – az oktatási rendszer érintettjeinek való visszacsatolásuk révén – meghatározó szerepet tölthetnek be az oktatási rendszerek fejlesztésében. E funkcióját az értékelés csak akkor tudja betölteni, ha a mérésekből származó információk és az azokból létrehozott tudás eljut az iskolákba, és ott fel is használják őket a pedagógiai tervezésben, a fejlesztési feladatok meghatározásában. Ahhoz, hogy a mérések funkciójukat minél jobban betöltsék, szükség van fejlesztő kutatásokra, melyek információkat nyújtanak a mérésekből származó eredmények visszacsatolásának hatásairól.

Hazánkban az oktatási rendszer jellemzőiről szóló információk gyűjtése az ezredforduló után jelentősen megváltozott. A PISA-vizsgálatoknak és az IEA felméréseinek köszönhetően oktatási rendszerünk, nemzeti pedagógiai értékelési rendszerünknek köszönhetően pedig iskoláink eredményességéről is képet kaphatunk. A dolgozat azt a problémát vizsgálta, hogy a rendszerszintű mérésekből keletkezett információk és az azokból létrehozott tudás az iskolákban megjelenik-e, a pedagógusok hogyan értelmezik a mérési szituációkat, miként használják fel a hozzájuk eljutó mérési információkat. A szakirodalmi feltárás alapján hazai kontextusban nem vizsgált terület, hogy a pedagógusok hogyan érzékelik mérési-értékelési rendszerünk működését, és ezekből milyen következtetéseket vonnak le saját munkájukra nézve. Kutatásunk során e problémát Magyarországon elsőként vizsgáltuk.

Az értekezés elméleti megalapozásához az elszámoltathatóság fogalmi kerete jelentette a kiindulópontot. A teszt alapú elszámoltathatóság elméleti modelljére és a megbízó-ügynök problémára támaszkodtunk a hazai rendszerszintű mérési programok tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásrendszerének feltárásakor. A rendszerműködés folyamatközpontúsága okán szükségesnek tartottuk a probléma történeti beágyazását mind nemzetközi, mind hazai kontextusban. Rámutattunk arra, hogy a nemzetközi rendszerszintű mérési programok koncepciója az elmúlt évtizedekben jelentősen változott, és mind azok tudásértelmezése, mind módszertana és eredményei is hatást gyakoroltak az egyes országok értékelési rendszereinek formálódására. Kiemeltük, hogy az egyes országok oktatási rendszerének belső fejlődése és egyéb más társadalmi jelenség egyaránt befolyásolta a mérési-értékelési rendszerek fejlődését, azok céljait, az eredmények felhasználását.

A nemzetközi elméleti és empirikus szakirodalom vizsgálata alapján az oktatás tanulói teljesítményének mérésén alapuló elszámoltathatóság mára igen gazdag szakterületté vált, az elszámoltathatósági rendszerek vizsgálata az oktatáspolitikai, az oktatásszociológia és a munkagazdaságtan megközelítéseit egyaránt igényli. Számos,

főként az angolszász országokban végzett empirikus vizsgálat hívja fel a figyelmet a teljesítménymérésen alapuló elszámoltathatósági rendszerek tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásaira és problémáira, különösen a tesztre tanításra és annak okaira, ami főként a nem megfelelően kidolgozott ösztönzésben keresendő.

Empirikus vizsgálatunk a nemzetközi gyakorlat figyelembe vételével önbevalláson alapuló adatokra épül, adatgyűjtésünk eszköze kérdőív és interjú volt. A tanárok visszajelzéseit vizsgáló kérdőíves felmérésünk eredményeit az általános iskola alsó tagozatán tanítóokra és a felső tagozatán, illetve a középiskolában tanító matematika, magyar és természettudományos tárgyakat tanítókra véljük általánosíthatónak.

Empirikus vizsgálatainkban a pedagógusok rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatos visszajelzéseit négy területen elemeztük. (1) Vizsgáltuk a rendszerszintű mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos vélekedéseiket; (2) a különböző felmérések, kiemelten az OKKM és az OKM és azok következményei miatt érzett nyomás mértékét, az oktatás eredményességében érdekeltek nyomásgyakorlásának érzékelését, (3) a felmérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatában megmutatkozó változásokkal kapcsolatos vélekedéseket (4) a mérési információk visszacsatolásával és felhasználásával kapcsolatos nézeteket. Továbbá vizsgáltuk ezek összefüggéseit. A továbbiakban kutatásunk legfontosabb eredményeit foglaljuk össze.

(1) Az eredményeket különböző iskolaszintek, képzési típusok és szakok szerint vizsgáltuk. Eredményeink szerint a pedagógusok többnyire elfogadják a rendszerszintű mérések szükségességét, azokat hasznosnak tekintik az intézményi, tanári munka támogatásában, ugyanakkor azonosítható a pedagógusoknak egy köre – általános iskolában válaszadóink közel harmada, középiskolában 27%-a – akik feszültségforrásként tekintenek a mérésekre, úgy érzik, azok több problémát okoznak hozadékukhoz képest. Ugyancsak számottevő azok aránya (Ált. isk.: 44%, Középisk.: 53%), akik szerint a rendszerszintű mérések az iskolák, iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez nem igazán járulnak hozzá. A középfokú oktatás képzési formái szerint vizsgálva a különbséget: a mérésekkel szemben a gimnáziumi osztályokban tanítók elfogadóbbak, a méréseket hasznosabbnak ítélik, mint a szakközépiskolásokat és szakiskolásokat tanító kollégáik. Szakok szerint nem mutatható ki a válaszokban jelentős különbség.

(2) Korábbi, nemzetközi vizsgálatok és az ösztönzésméletek alapján elfogadjuk azt a hipotézist, hogy a pedagógusok számára nyomasztóak a külső teljesítményvizsgálatok (pl. Moore és Waltman, 2007; Aydeniz és Southerland, 2012). A felmérések jellemzőiből kiindulva feltételeztük, hogy a pedagógusok a különböző intézmények (Oktatási Hivatal, megyei pedagógiai intézetek, kutatócsoportok, iskolák) által végzett felmérések miatt eltérő mértékű stresszhatást élnek meg, ez összefüggésben áll a mérések tétjével. A mérések tétje elsősorban az iskolák, a pedagógiai munka megítélése alapján, a mérést végző szerv hatalma és az eredmények felhasználásának köre alapján határozható meg. Minél nagyobb téttel bír egy mérés, a pedagógusok annál inkább érzik nyomasztónak azt. Tehát az alsó tagozaton tanítók az OKKM, a felső tagozaton tanítók

számára az OKM miatt jelentős mértékben nyomás alatt érzik magukat, míg ennek mértéke a középfokon tanítók körében szignifikánsan alacsonyabb, a középiskolai tanárok körében az érettségi miatt élnek meg leginkább szorongást. A megyei pedagógiai intézetek mérései kevésbé és a kutatóintézetek mérései alig jelentenek szorongásforrást a pedagógusoknak. Általános iskolában – az érettségit kivéve – minden mérésrel kapcsolatban nagyobb stresszt élnek meg a pedagógusok, mint középiskolában dolgozó kollégáik. Az általános iskola felső tagozatán a magyar és a matematika szakos tanárok számára az OKM jelentősebb stresszforrás, mint a természettudományos tárgyakat oktatók számára. Középiskolában a magyartanárokat inkább nyomasztják az OKM miatt rájuk nehezedő elvárások, mint a természettudományos tárgyakat, idegen nyelvet vagy készségtárgyakat oktató kollégáikat.

Kérdőíves vizsgálatunk eredményei alátámasztják a nemzetközi felmérések eredményeit, miszerint a tanulók eredményességében érdekelt ágensek közül pedagógusok számára az iskolavezetés és a fenntartók elvárásai okozzák a legnagyobb szorongást (*Pedulla és mtsai, 2003, Moore és Waltman, 2007*). Munkájukban meghatározó hajtóerőt jelentenek saját magukkal szemben megfogalmazott elvárásaik. A szülők, a tanítványok elvárásainak a válaszok alapján alig van ösztönző szerepe. A kompetenciamérés eredményei miatt a középiskolában tanítók kevésbé érzékelik az egyes érdekeltek nyomásgyakorlását, mint a felső tagozaton tanítók. Az OKKM miatt a pedagógusok ugyanolyan mértékű szorongást érzékelnek minden ágens részéről, mint a felső tagozaton tanító kollégáik a kompetenciamérés miatt. Feladatellátási helyek szerint a középiskolai tanárok válaszai különböznek egymástól: a szakiskolában tanítók jelentősebb nyomásgyakorlást érznek a kollégák, az iskolavezetés és a fenntartó részéről, mint a gimnáziumokban tanítók, ugyanakkor a szülők elvárásainak való megfelelés jelentősebb szorongást okoz a gimnáziumok és a szakközépiskolások tanárainak, mint a szakiskolásokat tanítóknak.

Az interjúkérdésekre adott válaszok rávilágítottak arra, mit feltételeznek a pedagógusok a mérési eredmények következményeiről, milyen meglátásaik vannak arról, hogy az egyes ágensek hogyan, mire használják fel az eredményeket. A válaszok alapján a pedagógusok szakmai megítélésében szerepe van a kompetenciamérésnek, vannak olyan iskolák, ahol az iskolavezetés az OKM eredményei alapján minősíti a tanári munkát, függetlenül attól, hogy a mérési program nem teszi lehetővé az egyéni pedagógiai munka értékelését, hiszen a két vizsgált terület mindegyike kulcskompetenciák közé tartozik, így minden tanórán feladat ezek rendszeres fejlesztése. Leginkább a magyar és a matematika szakos tanárok érznek felelősséget a tanulók OKM-en elért teljesítménye iránt. Annak ellenére, hogy bár a fejlesztést szinte minden tanár feladatának tekintette, munkájukban a matematika és a magyar szakos tanárok fektetnek erre jelentős hangsúlyt. A pedagógusok egy jelentékeny arányú csoportja a környezet, kiemelten a szülők mérési eredményekből levont következtetéseinek jelentőséget tulajdonít: úgy ítélik, a szülőket befolyásolják az iskola megítélésében az OKKM és az OKM mérései, sőt a válaszadók harmada szerint a szülők iskolaválasztási döntéseiben szerepet játszik az OKM eredménye. Tehát a szabad iskolaválasztás miatt a kompetenciaméréseknek jelentős tétje érzékelhető az általános iskolákban.

A középiskolában tanítók körében a beiskolázás miatt érzett aggodalmak ezen vonatkozásban alig érhetők tetten.

(3) A teszt alapú elszámoltathatósági rendszerek kutatásának kiemelt területe a mérési információk és az azok felhasználásával kialakított ösztönzők tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának vizsgálata. Több nemzetközi vizsgálat mutatott rá a tanulók teljesítményén alapuló elszámoltathatósági programok tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt pozitív hatásaira, ugyanakkor jelentősebb azon tanulmányok száma, amelyek a negatív hatásokra hívják fel a figyelmet. Kutatásaink eredményei rámutatnak a hazai mérési-értékelési rendszer tanítási folyamatra gyakorolt pozitív és negatív hatásaira egyaránt. Kérdőíves vizsgálatunkkal a tanári munka változását öt dimenzióban vizsgáltuk (Koretz és mtsai, 2001 alapján), ezek a *hatékonyabb tanítás* (a tanítás tartalmában és módszereiben bekövetkező változtatások, amelyek a tanulók tudásának gyarapodását szolgálják) *házi feladatok kijelölése* (a gyakorlás kiterjesztése), *erőforrások elosztása* (a gyenge és a jó eredményeket elért tanulókra összpontosuló figyelem elosztása), *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása* és a *tartalmi összehangolás* (a mért területek előtérbe helyezése más tudáselemek háttérbe szorítása mellett). A változásokat ezen dimenziók mentén összegezzük.

Az eredmények szerint a méréseknek leginkább a tanítás módszereire van hatása, továbbá a mérések ráirányították figyelmet a tantervekre, képzési követelményekre, a tanárok meglátása szerint tanításuk fókuszáltabb lett ezen a téren. Az általános iskolában a méréseknek jelentősebb hatása volt a pedagógiai munka megváltoztatására, mint középiskolában. Az egyes képzési formákat vizsgálva elmondhatjuk, hogy a rendszerszintű felmérések a szakiskolák tanárainak módszereit inkább befolyásolták, mint a gimnáziumokban tanító tanárokat. A mérések a leginkább a szakiskolásokat tanító tanárok figyelmét hívták fel a szövegértés és a matematikai gondolkodás fontosságára. Szakok szerint általános iskolában különbségek nem rajzolódnak ki, középiskolában a magyar szakos tanárok munkájára jelentősebb hatása volt a rendszerszintű méréseknek, mint a művészeti tárgyakat vagy idegen nyelvet tanító kollégáiknak.

A válaszok alapján a tanárok csak kis hányadára jellemző, hogy a mérések hatására több iskolán kívüli feladattal terheli diákjait, ez összhangban van a nemzetközi tapasztalatokkal (Hamilton és mtsai, 2005). Egy esetben találtunk különbséget a vizsgált háttérváltozók mentén, a magyar szakos tanároknál középiskolában jellemzőbb, hogy több házi feladatot adnak diákjaiknak, mint a művészetek és az idegen nyelv szakos kollégáik.

A válaszok alapján a mérések ráirányítják a figyelmet a gyengén teljesítő tanulók támogatásának szükségességére. Az általános iskolában tanítók 75%-a, közel kétharmada középiskolában több figyelmet fordít ezekre a diákokra akár tanórai kereten kívül is. Jelentős azok aránya is, akik több figyelmet fordítanak a méréseken kimagasló eredményeket elérő diákjaik munkájára. Az általános iskolában jellemzőbb a változtatás ezen dimenzióban, mint a középiskolában. Ugyancsak különbség azonosítható a különböző képzési típusokon tanítók körében: a szakiskolásokat tanítók nagyobb

figyelmet szentelnek a szélsőséges eredményeket elérő diákjaikra, mint gimnáziumban dolgozó kollégáik.

A mérések hatására a tanárok jelentős aránya, alsó tagozaton közel kétharmada, felső tagozaton több mint fele, középfokon kétötöde fordít nagyobb figyelmet a tesztmegoldó stratégiák gyakorlására, az értékelés során különösen a feleletválasztós feladatokat tartalmazó tesztek kerülnek előtérbe. Változtatásról legnagyobb arányban az alsó tagozaton tanítók számoltak be, kisebb arányban a felső tagozaton és a középfokon tanítók. Szakok szerint vizsgálva a változtatás mértékét, ezen vonatkozásban is a magyar szakosokra jellemző leginkább a változtatás a válaszok alapján. A szakiskolai tanárookra inkább igaz az, hogy nagyobb figyelmet fordítanak a tesztmegoldói stratégiák gyakorlására a tanítás során, mint a gimnáziumi tanárookra.

A nemzetközi felmérések eredményeivel nem mutat összhangot az az eredményünk, miszerint a pedagógusok úgy ítélték volna meg, hogy a tananyagon a mérések hatására jelentősen változtattak volna, vagy emiatt csökkentették volna a tananyag mennyiségét (v. ö. *Hamilton és mtsai*, 2005). Szakok szerint mutatható ki különbség a tartalmi változtatásokat illetően, mind a felső tagozaton, mind középiskolában a magyar szakon tanítókra inkább jellemző volt a tananyag mennyiségének átgondolása, csökkentése, mint a többi vizsgált szakon tanítókra. A különböző képzési típusokat vizsgálva a legnagyobb mértékben a szakiskolások, kevésbé a szakközépiskolások, legkevésbé a gimnazisták tanárai látják úgy, hogy a mérések hatására változtattak a tananyagon.

Interjúk vizsgálatunk eredményei rámutattak arra, hogy a kompetenciamérés által mért területek fejlesztése nem minden szakon tanító pedagógus munkájában jelenik meg, főként a matematika és a magyar szakosokra jellemző a két mért terület (tudatos) fejlesztése. Mind a matematika, mind a magyar szakos pedagógusokkal végzett interjúk arra hívják fel a figyelmet, hogy a kompetenciamérésnek jelentkezik a tudással kapcsolatos szemléletmódot befolyásoló hatása, a mérés a feladatokon keresztül ráirányítja a figyelmet a tudás transzferálhatóságának fontosságára. A képességfejlesztés szándéka minden válaszban megjelent, de a fejlesztés gyakorlatban való megjelenésében, az eszközök és a módszerek tekintetében számos vonatkozásban bizonytalanságot tapasztaltunk. A matematika szakos tanárok interjúinak eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a mérések feladatainak kontextusa kap hangsúlyt a fejlesztési munka során, nem igazán jelenik meg az azokkal lefedett gondolkodási műveletek fejlesztése, a fejlesztés szükségességének hangsúlyozása. Az OKM hatására a munkájukon változtató magyar szakosok a szövegértés fejlesztésében fontos szempontnak tartják a változatos tartalmú, formátumú, típusú szövegeken végzett gyakorlást, ám a szövegértés fejlesztésének módszereiről nem számoltak be a pedagógusok. Mindhárom vizsgált szakos csoport eredményei rámutatnak arra, hogy a tananyag és a kompetenciamérés által mért területek összekapcsolása nehézséget okoz a pedagógusok számára.

Eredményeink alapján a pedagógusok valamilyen formában felkészítik diákjaikat az OKKM-re és az OKM-re. Munkájukról elmondható, hogy képességfejlesztés céljából a gyakorlás és az értékelés során alkalmazzák a rendszerszerű mérésekben szereplő feladatformátumokat, tesztformátumokat, és

felhasználják a kompetenciamérés korábbi éveinek feladatait, tesztfüzeteit. Ezen gyakorlási, felkészülési módokról nagyobb arányban számoltak be az általános iskolában tanítók, mint a középiskolai tanárok. A matematika szakos tanárok kevésbé látják úgy, hogy az említett gyakorlási formák jelen vannak a tanításban, mint a többi vizsgált szakos kolléga. A szakiskolásokat tanító tanárok nagyobb arányban számoltak be a felkészítés jellemző formáiról, mint a gimnáziumokban tanítók.

Adataink szerint összefüggés áll fenn a pedagógusok mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos nézetei és a tanítási gyakorlatukban megjelenő változásokról alkotott vélekedéseik között. A rendszerszintű mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos vélekedések elvárásainknak megfelelően legnagyobb hatással a tanárok hatékonyabb módszerek felé való elmozdulására vannak. De a mérések elfogadottsága hatással van a gyenge és a jó eredményeket elérők kiemelt segítésére és a tesztmegoldó stratégiák gyakoroltatására is. Ugyanakkor a mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos vélekedéseik nem befolyásolják a pedagógusokat a házi feladatok kijelölésében és a tanítás tartalmának átgondolásában.

A tanítási munka változása és az oktatás eredményességében érdekelt nyomásgyakorlásának érzett mértéke között összefüggéseket tártunk fel. A nemzetközi vizsgálatokkal összhangban (l. *Moore és Waltman, 2007*) számottevő az iskolavezetésnek és a kollégáknak a szerepe abban, hogy a tanárok változtatnak vagy sem tanításukon. Az iskolán belüli nyomásgyakorlók, kiemelten az iskolavezetés befolyása meghatározó a tanítási munka hatékonyságának javításában, a tesztelésre való felkészítésben. A vizsgált öt tanítási gyakorlat változását leíró dimenzió közül csak a házi feladatok faktor esetében nem jelent meg az iskolán belüli nyomásgyakorlók hatása felső tagozaton és középiskolában. Az iskolán belüli nyomásgyakorlók befolyásoló szerepe a középiskolában meghatározóbb, mint az általános iskolában.

Az iskolán kívüli közvetett nyomásgyakorlók befolyásoló szerepe a hatékonyabb tanításban és a tesztmegoldó stratégiákban érhető tetten mindhárom iskolaszinten, ez a faktor a felső tagozaton tanítók körében a házi feladatokra és a tanítás tartalmára is befolyásoló erővel bír. A szülők és diákok nyomásgyakorlásának a *házi feladatok* és az *erőforrások elosztása* faktorra van hatása felső tagozaton és középiskolában.

A tanulói tesztelésen alapuló elszámoltathatósági rendszerek jellemzően az ösztönzésen keresztül próbálják meg változtatásokra készíteni a pedagógusokat, az oktatási intézményeket, a szakmai autonómia biztosítása mellett. Ugyanakkor eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy az iskolákban szakmai támogatás nélkül nehezen jöhet létre egy, a mérési információkat tudássá alakító, a mérési eredmények alapján a problémákra folyamatosan reflektáló szakmai közösség.

(4) A hazai rendszerszintű felmérések azt célozzák, hogy koncepciójuk, a mérési információk révén támogassák az oktatás intézményi szintű fejlesztését, a tanítási-tanulási folyamatot; a nemzetközi mérési programok koncepciója és eredményei is felhasználhatók a pedagógiai munka tervezésében. Az eredmények felhasználásához nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok ismerjék, megfelelően kezeljék, megbízhatónak tartsák azokat. Korábbi hazai vizsgálatok rámutattak arra, hogy az iskolákban egyre általánosabb a mérések eredményeinek felhasználása a pedagógiai tervezés során, a

mérési eredményeket az intézményvezetők hasznosnak ítélik (l. *Sinka, 2006, Balázi és Horváth, 2011*). Kutatásunkban a pedagógusok vélekedéseinek vizsgálatára helyeztük a hangsúlyt. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok 45%-a tekinti könnyen érthetőnek az OKM visszajelzéseit, általános iskolában 37%-uk szerint rendelkeznek a pedagógusok a mérési információk továbbelemzéséhez szükséges tudással, középfokon 47%-uk. Tehát jelentős tartalékok vannak még a mérési információk értelmezésének támogatásában. Eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusok körében azok aránya, akik szerint a tanulók mért tudásáról hiteles képet adnak a kompetenciamérés eredményei, s alacsony az egyetértés mértéke azzal kapcsolatban is, hogy az eredményekről közölt adatok jól tükrözik az iskolákban folyó munka minőségét. Érdekes lenne jelentősebb figyelmet fordítani a mérési eredmények hitelességéről, megbízhatóságáról folytatott kommunikációra az iskolákban a mérési program működtetőinek. A válaszok alapján az IEA-felmérések jelentéseivel általános iskolában a tanárok közel fele találkozik, középiskolában a PISA-mérések országjelentéseivel a tanárok négyötöde. A mérések eredményeinek megbízhatósága a pedagógusok körében nem magas, azok oktatáspolitikai hasznosíthatóságával kapcsolatban sokaknak kétségeik vannak.

Az eredmények hasznosíthatósága

A hazai mérési-értékelési rendszer működésének eredményessége, hasznossága nagymértékben függ attól, hogyan viszonyulnak hozzá a pedagógusok, miként hasznosítják az iskolák a mérések eredményeit. Alig rendelkezünk ismeretekkel a pedagógusok rendszerszintű mérésekkel, különösen az OKM-mel kapcsolatos nézeteiről, attitűdjéről, és kevés információnk van arról, hogy ezeknek milyen hatása van a tanítási-tanulási folyamatra, az oktatás módszereinek, tartalmának változására. A rendszerszintű – különösen a tétellel járó, az iskolák elszámoltathatóságát előíró – mérések tanításra, tanulásra gyakorolt hatását feltáró szakirodalomra alapozott empirikus vizsgálata rendszerszintű mérési-értékelési rendszerünknek a mai napig nem történt meg. Az empirikus vizsgálat jelentőségét abban látjuk, hogy a rendszerszintű mérésekkel, kiemelten az OKKM-mel és az OKM-mel kapcsolatos számos vélekedés, tapasztalat, viszonyulás iskolaszint, képzési forma és szakok szerinti jellemzőjét tártuk fel, amelyekről eddig nem vagy alig rendelkezünk megbízható empirikus adatokkal. Az eredmények megerősítenek számos külföldi tapasztalatot, ugyanakkor rámutatnak több magyarországi sajátosságra.

Adataink viszonyítási pontként szolgálhatnak későbbi összehasonlító vizsgálatokhoz, kérdőívünk segítségével követhető a pedagógusok vélekedéseinek változása. A feltárt összefüggések, a kutatás alapján megfogalmazható hipotéziseik iránymutatást nyújthatnak további kutatásokhoz, ezekre alapozva osztálytermi megfigyelések szempontjai alakíthatók ki, összevethetők a különböző módszerekkel kapott adatok, így komplexebb kép alakulhat ki a vizsgált jelenségekről.

Eredményeink elsősorban az oktatásirányítás, a tanárképzés és a tanártovábbképzés számára nyújthatnak hasznos információkat. Felhasználhatók

különböző, a pedagógiai értékelés területét érintő továbbképzések hatásának vizsgálatához, alkalmasak magának a tanárképzés anyagának bővítésére; kiegészíthetik a pedagógusok gondolkodásáról rendelkezésre álló ismereteket. Továbbá eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy az értékelés, a rendszerszemlélet témáira, a tanterv, a tananyag és a mérésekkel mért tartalmak közötti kapcsolatokra, illetve a képességfejlesztés fontosságára érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a tanárképzés és a továbbképzések során. Ezen szempontok figyelembe vétele a tanárképzés, továbbképzés, akár a kompetenciaméréssel kapcsolatos iskolai tájékoztatás az oktatásügy fejlesztésének további hatékony eszköze lehet.

Az eredmények általánosíthatóságának korlátai

Empirikus vizsgálatunk korlátai sokrétűek. Annak ellenére, hogy vizsgálatunkban ötvöztük a kvantitatív és a kvalitatív vizsgálati megközelítéseket, az általunk használt mérőeszközökkel számos jelenségre csak indirekt úton, a tanárok vélekedésein keresztül következtethetünk, nem vizsgáltuk konkrét viselkedésüket, nem végeztünk osztálytermi megfigyeléseket. Nem tudhatjuk, hogy a válaszok mennyiben konformak, milyen mértékben akartak a pedagógusok megfelelni válaszaikkal, illetve mennyiben inkább pillanatnyi benyomásaikról szereztünk információt, mint általános, munkájukat erőteljesen meghatározó meggyőződéseikről, nézeteikről. Elemzéseinkből nem derül ki egyértelműen, hogy a mérések valójában hogyan fejtik ki hatásukat a tanítási-tanulási folyamatra, s ezek milyen rövid és hosszú távú következményekkel bírnak. Ebből adódóan több területtel kapcsolatban elsősorban hipotéziseket tudunk megfogalmazni, ám ezek igen jó alapjai lehetnek további vizsgálatoknak. Eredményeink, vélhetően az alsó és felső tagozaton, valamint középfokon tanító matematika, magyar nyelv és irodalom, illetve természettudományos tárgyakat tanítók körében a vizsgált módszerek korlátainak figyelembe vételével általánosíthatók, azonban más csoportokra és értékelési rendszerekre vonatkoztatva csak korlátozottan lehetnek érvényesek.

További kutatási feladatok

Az általunk használt kérdőív továbbfejlesztésére mindenképpen szükség van. Egyrészt mérőeszközünk kialakításakor fontosnak tartottuk a nemzetközi összehasonlítás lehetőségének megteremtését (a kérdőívet németországi tanárok reprezentatív mintáján is felvették), így szerepel benne néhány olyan tétel, amely a hazai kontextusban nem bizonyult relevánsnak, ugyanakkor kiegészíthető további tételekkel, amelyek jobban szolgálják hazai kontextusban a rendszerszintű mérések és az elszámoltathatóság hatásának feltárását az intézményi, pedagógiai munkára nézve. Az interjúkon elhangzottak alapján módosítható, bővíthető az interjú kérdéssora, illetve módosítható a kérdőív szerkezete és tartalma is.

Mindenképpen érdemes lenne a vizsgálatot teljes nevelőtestületek bevonásával elvégezni. A teljes nevelőtestületek bevonása vizsgálatunkba lehetővé tenné a kompetenciamérés adatbázisainak és kérdőívvel gyűjtött adatok összekapcsolását.

A kérdőíves vizsgálat eredményei utalnak arra, a magyar és a matematika tanárokat inkább nyomasztja az OKM, mint más szakos kollégákat, a szóbeli kikérdezéssel gyűjtött adatok pedig rámutattak arra, hogy a tanárok körében a két mért kompetenciaterület fejlesztéséért elsősorban a magyar és a matematika szakos tanárok érzik felelősnek magukat, s gyakorlat, hogy az iskolában is őket teszik felelőssé az eredményekért. Szükséges lenne nagyobb mintán vizsgálni, hogy az iskolákban hogyan értelmezik a kompetenciamérés által mért területeket, hogyan látják annak fejlesztésének lehetőségeit különböző tanórákon, mindez azért is fontos, mert ezek ismeretében további javaslatok fogalmazhatók meg az oktatásirányítás és a pedagógusképzés számára.

Kérdőíves vizsgálatunk rámutatott arra, hogy a pedagógusok jelentős hányada látja úgy, hogy tanítási gyakorlatán változtatott a kompetenciamérések hatására, interjúk vizsgálatunk alapján pedig számos olyan gyakorlatra, amelyek nem feltétlenül a megértést segítő gyakorlatok. Érdemes lenne tantágy-pedagógiai vizsgálatokat végezni, részletesen megfigyelni a tanárok tanítási gyakorlatát, a tanulók tanulási folyamatát, az így gyűjtött információk hozzájárulhatnának a pedagógiai munka támogatására alkalmas eszközök fejlesztéséhez.

Az interjúk alapján a pedagógusok körében jelen van a feltételezés és számos esetben számoltak be tapasztalatokról azzal kapcsolatban, hogy a kompetenciamérések eredményeit felhasználják a tudatos szülők az iskolaválasztáskor. Szükséges lenne vizsgálni, hogy a lakosság körében mennyire általános ez a jelenség, s ennek milyen pozitív illetve negatív következményei lehetnek oktatási rendszerünkre és az egyes intézményekre.

A 2011-ben elfogadott nemzeti köznevelési törvény értelmében a decentralizált rendszerű önkormányzati intézményfenntartást az állami intézményfenntartás váltotta fel, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ területi szervei, a tankerületek látják el a fenntartói feladatokat. Az állami fenntartással az intézményi autonómiában is változások történtek, az intézményi autonómia gyengülése tapasztalható. Ez megmutatkozik az intézményi működésben és a szakmai munka vonatkozásában is. Utóbbi esetében a tanterv, a tananyag és a tankönyvek szabályozásának változását értjük. Mindez a korábbi folyamattal ellentétben, a bemeneti szabályozás erősítése irányába tett lépésnek tekinthető. A jogszabály a bemeneti szabályozás mellett erősíti a folyamat alapú szabályozást is a tanfelügyeleti rendszer felállításával. Emellett a kimeneti szabályozás eszközeként megmarad az Országos kompetenciamérés. Érdemes lenne feltárni, hogy a megváltozott fenntartói környezetben hogyan alakulnak a pedagógusok vélekedései az általunk vizsgált területeken.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom *Hetesi Erzsébetnek*, aki figyelmembe ajánlotta a Csapó Benő által vezetett Neveléstudományi Doktori Iskolát. Köszönöm témavezetőmnek, *Csapó Benőnek* figyelmét, szakmai tanácsait, a számtalan szakmai lehetőséget, melyet pályám kezdete óta kapok tőle.

Hálával tartozom *Molnár Edit Katalinnak*, akihez tanár szakos hallgató koromtól kezdve bármikor fordulhattam szakmai dilemmáimmal, s akitől sokat, de még nem eleget tanulhattam a tudományos írásról. Köszönöm a dolgozatom korábbi változataihoz fűzött észrevételeit, javaslatait.

Köszönettel tartozom a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, különösen *Zsolnai Anikónak*, *Molnár Gyöngyvérnek* és *Vidákovich Tibornak*, akiknek szakmai iránymutatásai jelentősen hozzájárultak a neveléstudományi kutatásokkal kapcsolatos tudásomhoz.

Köszönettel tartozom a Fiúknak: *Vígh Tibornak* köszönöm a kutatásomról folytatott szakmai beszélgetéseket, a dolgozat korábbi változatához fűzött észrevételeit, amelyek jelentősen formálták dolgozatomat. Köszönöm *Fejes József Balásznak* és *Kinyó Lászlónak*, hogy bármikor fordulhattam hozzájuk kérdéseimmal a doktori képzés során. Köszönettel tartozom *Kasik Lászlónak* azért, hogy amióta ismerem mindenben és mindig számíthatok rá. Hálás vagyok *Hódi Ágnesnek*, hogy szakmai észrevételével, barátságával jelentősen hozzájárult dolgozatom végső formába öntéséhez.

Köszönöm *Patai Jolánnak* az adatbázisok előkészítésében nyújtott segítségét, *B. Németh Máriának* a kérdőív lektorálását, továbbá mindkettőjüknek azt, hogy a dolgozat írása alatt átvállaltak számos feladatomat. Köszönöm *Szenczi-Velkey Beáta* segítségét a kérdőív egyes részeinek fordításában, *Hajós Gábor*, *Halof Ferenc* munkáját az elektronikus kérdőív létrehozásában, *Sisák Bernadett* segítségét az empirikus vizsgálat megszervezésében, *Nagy Zsuzsanna* munkáját az interjúk felvételében, *Lestyánné Hricsovinyi Julianna* segítségét az interjúk kódolásában. Köszönöm a kutatásban résztvevő tanárok, intézményvezetők együttműködését.

Hálával tartozom családomnak, hogy mérhetetlen türelemmel voltak irányomba a dolgozat írása alatt. Külön köszönöm *Péternek* és *Veronikának*, hogy biztosították a munkámhoz a háttérrel, legfőképp azt, hogy lányunk, Hédi jól érezte magát, míg én a dolgozatot írtam.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

IRODALOM

1985. évi I. törvény az oktatásról.
1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- 3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.
2003. évi LXI. törvény a Közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról.
2004. évi CXXXV. törvény a Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről.
- 4/2006 (II. 24.) OM rendelet a 2006/2007-es tanév rendjéről.
- 24/2007. (IV. 2.) OKM rendelet a közoktatási minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet módosításáról
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 20/2012 (VII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- Abrams, L., Pedulla, J., és Madaus, G. (2003): Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, **42**. 1. sz. 18–29.
- Adams, J. E. és Kirst M. (1999): New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In: Murphy, J. és Louis K. (szerk.): *Handbook of research on educational administration*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Amrein-Beardsley, A. (2008): Methodological Concerns About the Education Value-Added Assessment System. *Educational Researcher*, **37**. 2. sz. 65–75.
- Aydeniz, M. és Southerland, S. A (2012): A National Survey of Middle and High School Science Teachers' Responses to Standardized Testing: Is Science Being Devalued in Schools? *Journal of Science Teacher Education*, **23**. 3. sz. 233–257.
- B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné (2012): A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 131–190.
- Balázs Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 325–362.
- Balázs Ildikó és Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 12. sz. 36–50.
- Balázs Ildikó, Felvégi Emese, Szabó Annamária és Szepesi Ildikó (2006): Országos Kompetenciamérés 2006. Tartalmi keret. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 245–297.
- Balázs Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Szabó Vilmos (2010): *OKM 2010. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázs Ildikó, Szabó Annamária, Szabó Vilmos, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2006): *Országos kompetenciaérés 2004*. Sulinova Kht, Budapest.

- Barber, M. és Mourshed, B. (2007): *How the best performing schools system come out on top*. McKinsey Group, London.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításméltélet vázlata*. Okker, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): A hetvenes évek. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 3–19.
- Becker, T., Eraut, M. és Knight, J. (1981): *Policies for Educational Accountability*. Heinemann, London.
- Berényi Eszter (2010): A mérési iskoláktól az iskolák méréséig. Az Országos kompetenciamérés kialakulása és alakváltozásai. *Eductio*, **19**. 4. sz. 601–613.
- Bourque, M. N. (2004): Leave No Standardized Test Behind. In: Phelps, R. P. (szerk.): *Defending Standardized Testing*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 227–253.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. és Wyckoff, J. J. (2008): The narrowing gap in New York city teacher qualification and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analyses and Management*, **27**. 4. sz. 798–818.
- Braun, H., Chudowsky, N. és Koenig, J. A. (szerk.) (2010): *Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop*. The National Academies Press, Washington.
- Byrne, B. M. és Stewart, S. M. (2006). *The MACS approach to testing for multigroup invariance of a second-order structure: A walk through the process*. *Structural Equation Modeling*, 13. sz. 287–321. doi:10.1207/s15328007sem1302_7 (2014. március 16-ai megtekintés)
- Cannell, J. J. (1988): Nationally normed elementary achievement testing in America's public schools: How all fifty states are above the national average. *Educational Measurement: Issues and Practice*, **7**. 2. sz. 5–9.
- Carlson, D. (2002): The focus on state educational accountability systems. Four methods of judging school quality and progress. In: Erpenbach, W. J. (szerk.): *Incorporating multiple measures of student performance into state accountability systems*. Council of Chief State School Officers, Washington. 285–297.
- Carnoy, M. és Loeb, S. (2002): Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **24**. 4. sz. 305–331.
- Clarke, M., Shore, A., Rhoades, K., Abrams, L., Miao, J. és Li, J. (2003): *Perceived effects of statemandated testing programs on teaching and learning: findings from interviews with educators in low-, medium-, and high-stakes states*. National Board on Educational Testing and Public Policy. Boston College. <http://www.bc.edu/research/nbetpp/statements/nbr1.pdf>. (2014. május 12-i megtekintés)
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Department of Health Education and Welfare, Washington.
- Csapó Benő (1987): A kritérium-orientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, **87**. 3. sz. 247–266.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógia Szemle*, **52**. 2. sz. 38–45.

- Csapó Benő (2002c): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–64.
- Csapó Benő (2003): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 12. sz. 4–13.
- Csapó Benő (2004a): A tudáskonceptió változása: a nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. In: Csapó Benő: *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 41–56.
- Csapó Benő (2004b): A tudás és a kompetenciák. In: Csapó Benő (szerk.): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 41–56.
- Csapó Benő (2004c): A minőségfejlesztés mint az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. In: Csapó Benő (szerk.): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 41–56.
- Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 3. sz. 43–52.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217–233.
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, **172**. 9. sz. 1065–1076.
- Csikós Csaba és B. Németh Mária (2002): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–122.
- Csikós Csaba és Csapó Benő (2011): A diagnosztikus matematika felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő és Szendrei Júlia (szerk.): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 141–168.
- Csikós Csaba és Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–130.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Csirik János (2002): *10-16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára*. Booking in Print Kiadó, Budapest.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Olvasás, szövegértés. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.
- Darling-Hammond, L. (1988): Accountability and teacher professionalism. *American Educator*, **12**. 4. sz. 8–13.
- Darling-Hammond, L. és Ascher, C. (1991): *Creating Accountability in Big City School Systems*. *Urban Diversity Series No. 102*. National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching at Teachers College, New York.
- Darling-Hammond L. (2000): *Transforming urban public schools: The role of standards and accountability*. Stanford University School of Education, Stanford.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, **106**. 6. sz. 1047–1085.
- Dee, S. és Jacob, B. (2011): The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, **30**. 3. sz. 418–446.
- Dewatripont, M., Jewitt, I. és Tirole, J. (1999): The Economics of Career Concerns, Part II: Application to Missions and Accountability of Government Agencies. **66**. 1. sz. 199–217.
- Dixit, A. (2002): Incentives and Organisations in the Public Sector: An Interpretative Review. *Journal of Human Resources*, **37**. 4. sz. 696–727.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012): *Nemzeti Alaptanterv*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

- European Commission (2000): *European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. European Commission, Brussels.
- Eurydice (2009): *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. European Union, Brussels.
- Fang, M. és Gerhart, B. (2012): Does pay for performance diminish intrinsic interest? *The International Journal of Human Resource Management*, **23**. 6. sz. 1176–1196.
- Faubert, V. (2009): *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. Working Paper, N. 42. OECD, Paris.
- Figlio, D. N. és Gletzer, L. S. (2002): *Accountability, ability, and disability. Gearing the system?* NBER Working Paper N. 9307. National Bureau of Economic Research, Cambridge. <http://www.nber.org/papers/w9307.pdf> (2014. május 12-i megtekintés)
- Figlio, D. N. és Loeb, S. (2011): School Accountability. In: Hanushek, E. A., Machin, S. és Woessmann, L. (szerk.): *Handbook of the Economics of Education, Volume 3*. Elsevier, North-Holland Publishing Company, Amsterdam. 383–421.
- Figlio, D. N. és Lucas, M. E. (2004): What's in a Grade? School Report Cards and the Housing Market. *American Economic Review*, **94**. 3. sz. 591–604.
- Figlio, D. N. és Kenny, L. W. (2009): Public Sector Performance Measurement and Stakeholder Support. *Journal of Public Economics*, **93**. 9. sz. 1069–1077.
- Firestone, W. A. (1994): Redesigning Teacher Salary Systems for Educational Reform. *American Educational Research Journal*, **31**. 3. sz. 549–574.
- Firestone, W. A., Mayrowitz, D. és Fairman, J. (1998): Performance-based assessment and instructional change: the effects of testing in Maine and Maryland. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **20**. 2. sz. 95–113.
- Firestone, W. A., Monfils, L., Camilli, G., Schorr, R., Hicks, J. és Mayrowetz, D. (2002): The ambiguity of test preparation: A multimethod analysis in one state. *Teachers College Record*, **104**. 7. sz. 1485–1523.
- Firestone, W. A., Monfils, L. F., Schorr R. Y., Hicks J. E. és Martinez M. C. (2004): Pressure and Support. In: Firestone W. A., Schorr R. Y., Monfils, L. F. (szerk.): *The Ambiguity of Teaching to the Test. Standards, Assessment, and Educational Reform*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Frink, D. D. és Klimoski, R. J. (2004): Advancing Accountability Theory and Practice: Introduction to the Human Resource Management Review special edition. *Human Resource Management Review*, **14**. 1. sz. 1–17.
- Fuller, B., Gesicki, K., Kang, E. és Wright, J. (2006): *Is the No Child Left Behind Act Working? The Reliability of How States Track Achievement*. Working Paper 06-1. Policy Analysis for California Education, Berkeley.
- Gábri Katalin és Timár Éva (1999): A pedagógiai intézetek pedagógiai-értékelési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 6. sz. 26–33.
- Gamoran A. (1996): Student Achievement in Public Magnet, Public Comprehensive, and Private City High Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **18**. 1. sz. 1–18.
- Goldhaber, D., DeArmond, M. és DeBurgomaster, S. (2011): Teachers Attitudes about Compensation Reform: Implications for Reform Implementations. *Industrial and Labor Relations Review*, **64**. 3. sz. 441–463.
- Goldring, E. és Berends, M. (2009): *Leading with Data*. Corvin Press. Thousand Oaks.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Yang, M., Woodhouse, G., Pan, H., Nuttall, D. és Thomas, S. (1993). A Multilevel Analysis of School Examination Results. *Oxford Review of Education*, **19**. 4. sz. 425–433.

- Haladyna, T. M., Nolen, S. B. és Haas N. (1991): Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution. *Educational Researcher*, **20**. 5. sz. 2–7.
- Halász Gábor (2002): *Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 2. sz. 7–22.
- Halász Gábor (2004): Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány*, **1**. 2. sz. 103–116.
- Halász Gábor (2006): Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, **15**. 1. sz. 3–24.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
- Halász Gábor (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedben. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 17–34.
- Hamilton, L. S. és Koretz D. M. (2002): Tests and their use in test-based accountability systems. In: Hamilton, L. S., Stecher, B. M. és Klein S. P. (szerk.): *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. RAND Corporation, Santa Monica. 13–50.
- Hamilton, L. S., Berends, M. és Stecher, B. (2005): *Teachers' Responses to Standards-Based Accountability. Working Paper*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Hamilton, L. S., Schwartz, H. L., Stecher, B. M. és Steele, J. L. (2013): Improving accountability through expanded measures of performance. *Journal of Educational Administration*, **51**. 4. sz. 453–475.
- Hamilton, L. S. és Stecher, B. M. (2002): Improving test-based accountability. In: Hamilton, L. S., Stecher, B. M. és Klein, S. P. (szerk.): *Making Sense of TestBased Accountability in Education*. RAND Corporation, Santa Monica. 121–143.
- Hamilton, L. S. és Stecher, B. M. és Klein S. P. (2002): Introduction. . In: Hamilton, L. S., Stecher, B. M. és Klein, S. P. (szerk.): *Making Sense of TestBased Accountability in Education*. RAND Corporation, Santa Monica. 121–143.1–12.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. és Rivkin, S. G. (2004): Why Public Schools Lose Teachers. *Journal of Human Resources*, **39**. 2. sz. 326–354.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2002): Sorting out accountability systems. In: Evers, W. és Walberg, H. (szerk.): *School Accountability*. Hoover Institution Press, Stanford.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2003): Lessons about the Design of State Accountability Systems. In: Peterson, P. E. és West, M. R. (szerk.): *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability*. Brookings Institution Press, Washington. 126–151.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2005): Does school accountability lead to improved student performance. *Journal of Policy Analysis and Management*, **24**. 2 sz. 297–327.
- Harlen, W. (2007): Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, **33**. 1. sz. 15–28.
- Harvey-Beavis, O. (2007): A tanárok teljesítmény alapú jutalmazási rendszere. Szakirodalmi áttekintés. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 3 sz. 164–180.
- Herman J. L. (2008): Accountability and Assessment: Is Public Interest in K-12 Education Being Served? In: Ryan, K. E. és Shepard, L. A. (szerk.): *The Future of Test-Based Educational Accountability*. Routledge, New York. 211–232.

- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanári gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 83–105.
- Hermann Zoltán és Molnár Tímea Laura (2009): *Országos Kompetenciamérési adatbázis*. Kézirat.
- Hooge, E., Burns, T. és Wilkoszewski, H. (2012): *Looking beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*. OECD Education Working Papers, N. 85. OECD, Paris.
- Horn Dániel (2006): Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola – Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Horn Dániel (2011): *Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete*. Műhelytanulmányok. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 341–376.
- Hout, M. és Elliott, S. (szerk.) (2011): *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. National Academies Press, Washington.
- Jacob, B. A. (2005): Accountability Incentives and Behavior: The Impact of High Stakes Testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, **89**. 5–6. sz. 297–327.
- Jacob, B. A. (2007): *Test-based Accountability and Student Achievement: An Investigation of Differential Performance on NAEP and State Assessments*. Working Paper 12817. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w12817.pdf>. (2014- március 14-ei megtekintés)
- Jacob, B. A. és Levitt, S. D. (2003): Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating. *Quarterly Journal of Economics*, **118**. 3. sz. 843–877.
- Jacob, B. és Springer, M. (2007): *Teacher Attitudes on Pay for Performance: A Pilot Study*. Working Paper 2007-06. National Center on Performance Incentives. Nashville.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, **108**. 4. sz. 289–317.
- Jones, B. D. (2007): The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, **23**. 2. sz. 65–86.
- Jones, B. D. és Egley, R. J. (2004): Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, **12**. 39. sz. 1–29.
- Jones, M. G., Jones, B. D. és Hargrove, T. Y. (2003): *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing*. Rowman & Littlefield, Maryland.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- Kádárné Fülöp Judit (1979): Olvasástanításunk eredményei – szövegmegétés. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor és Szarka József (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1975–1976*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 276–341.
- Kane, T. J. és Staiger, D. O. (2002): The Promise and Pitfalls of Using Imprecise School Accountability Measures. *Journal of Economic Perspectives*, **16**. 4. sz. 91–114.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 9. sz. 25–32.

- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 167–189.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): Az óvodáztatási támogatásról: egy feltételekhez kötött készpénz-támogatási program értékelése. *Közgazdasági Szemle*, **59**. 10. sz. 1045–1085.
- Kinney, M. (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban. Mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*. **106**. 1. sz. 29–42.
- Kirst, M. W. (1990): *Accountability: Implications for State and Local Policy Makers*. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington.
- Klein, S. P., McCaffrey, D. F., Hamilton, L. S. és Stecher B. M. (2000): What Do Test Scores in Texas Tell Us? *Education Policy Analysis Archives*. **8**. 49. sz. 1–22.
- Kogan, M. (1986): *Educational Accountability: An Analitic Overview*. Hutchinson, London.
- Koretz, D. (2002): Limitation in the Use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of Human Resources*, **37**. 4. sz. 752–777.
- Koretz, D. (2005): Alignment, high stakes, and the inflation of test scores. In: Herman, J. és Haertel, E. (szerk.): *Uses and misuses of data in accountability testing. Yearbook of the National Society for the Study of Education*. **104**. 2. sz. 99–118. Blackwell Publishing, Malden.
- Koretz, D. (2008a): Further Steps Toward the Development of an Accountability-Oriented Science of Measurement. In: Ryan, K. E. és Shepard, L. A. (szerk.): *The Future of Test-Based Educational Accountability*. Routledge, New York. 71–93.
- Koretz, D. (2008b): *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press, Cambridge.
- Koretz, D. és Barron, S. I. (1998): *The Validity of Gains on the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Koretz, D. Barron, S., Mitchell, K. és Stecher, B. (1996): *The perceived effects of the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Koretz D., Linn R. L., Dunnbar S. B. és Shepard, L. A. (1991): *The Effects of High Stakes Testing: Preliminary Evidence about Generalization across Tests*. <http://nepc.colorado.edu/files/HighStakesTesting.pdf> (utolsó megtekintés: 2014. április 10.)
- Koretz, D., McCaffrey, D. és Hamilton, L. (2001): *Toward a Framework for Validating Gains Under High-Stakes Conditions*. CSE Technical Report. N. 551. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.
- Kovács István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás: Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004. március). *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 7–8. sz. 153–174.
- Kozma Tamás (1999): Az elszámoltatható iskola. *Educatio*, **8**. 3. sz. 461–472.
- Köznevelés (2010): Középiskolák eredményességi mutatói. *Köznevelés*, **66**. 39. sz. 11–15.
- Ladd, H. F. (2002): School Vouchers: A Critical View. *Journal of Economic Perspectives*, **16**. 4. sz. 3–24.
- Ladd, H. F. és Walsh, R. P. (2002): Implementing Value-Added Measures of School Effectiveness: Getting the Incentives Right. *Economics of Education Review*, **21**. 1. sz. 1–17.

- Langdon, C. A. és Vesper, N. (2000): The sixth Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, **81**. 8. sz. 607–611.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Lannert Judit (2008): *A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai*. TÁRKI-TUDOK, Budapest.
- Lannert Judit és Nagy Mária (2006): Bevezető. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Lashway, L. (2001): *The New Standards and Accountability: Will Rewards and Sanctions Motivate America's Schools to Peak Performance?* University of Oregon Eric Clearinghouse, Eugene.
- Le Grand, J. (2003): *From Knave to Knight, From Pawn to Queen; Motivation, Agency and Public Policy*. Oxford University Press, Oxford.
- Leithwood (2001): School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, **4**. 3. sz. 217–236.
- Levačič, R. (2009): Teacher Incentives and Performance: An Application of Principal-Agent Theory. *Oxford Development Studies*, **37**. 1. sz. 33–46.
- Levin, H. (1974). A Conceptual Framework for Accountability in Education. *School Review*. **82**. 3. sz. 363–391.
- Levitt, R., Janta, B. és Wegrich, K. (2008): *Accountability of teachers*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Linn, R. L. (2000): Assessments and accountability. *Educational Researcher*, **29**. 2. sz. 4–16.
- Linn, R. L. (2004). Accountability Models. In: Fuhrman, S. és Elmore, R. (szerk.): *Redesigning Accountability*. Teachers College Press, New York. 73–93.
- Linn, L. R. (2005): *Issues in the Design of Accountability Systems*. CSE Technical Report 650. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.
- Linn, R. L. (2008): Educational Accountability Systems. In: Ryan, K. E. és Shepard, L. A. (szerk.): *The Future of Test-Based Educational Accountability*. Routledge, New York.
- Linn, R. L. és Dunnbar, S. B. (1990): The Nation's Report Card Goes Home: Good News and Bad About Trends in Achievement. *Phi Delta Kappan*, **72**. 10. sz. 127–133.
- Linn, R. L., Graue M. E. és Sanders, N.M. (1990): Comparing State and District Test Results to National Norms: The Validity of the Claims That 'Everyone Is Above Average. *Educational Measurement*, **9**. 3. sz. 5–14.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 95–120.
- Looney, J. W. (2011): *Integrating formative and summative assessment: progress toward a Seamless System?* OECD Education Working Paper, N. 58. OECD, Paris.
- Maltese, A. V. és Hochbein, C. (2012): The consequences of "school improvement": Examination of the association between school improvement and student science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, **49**. 6. sz. 804–830.
- Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D. és Brunner, C. (2008): A Conceptual Framework for Data-Driven Decision-Making. In: Mandinach E. és M. Honey (szerk.): *Data-Driven School Improvement: Linking Data and Learning*. Teachers College Press, New York.

- Maier, U. (2009): Towards state-mandated testing in Germany: how do teachers assess the pedagogical relevance of performance feedback information? *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, **16**. 2. sz. 205–226.
- Mandinach, E. B. (2012): A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, **47**. 2. sz. 71–85.
- Marsh, J. A., Pane, J. F. és Hamilton, L. S. (2006): Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent Rand Research. RAND Corporation, Santa Monica.
- Martin, M. O. és Kelly, D. L. (szerk., 1997): *TIMSS Technical Report: Volume II. Implementation and Analysis, Primary and Middle School Years*. Boston College, Chestnut Hill.
- Mausethangen, S. (2013): A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, **9**. 3. sz. 16–33.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M. és Hamilton, L. S. (2003): *Evaluating value-added models for teachers accountability*. RAND Corporation, Santa Monica.
- McCaffrey, D. F., Han, B. és Lockwood, J. R. (2009): Turning Student Test Score into Teacher Compensation Systems. In: Springer, M. G. (szerk): *Performance Incentives*. Brookings Institution Press, Washington. 113–148.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Bevezetés az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2000): Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 6. sz. 76–84.
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 22–34.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Moore, J. és Waltman, K. (2007): *Pressure felt by teachers to increase test scores in reaction to NCLB: An investigation of related factors*. (Paper) Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Morris, A. (2011): *Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper, N. 65. OECD, Paris.
- Mourshed, M., Chijioke, C. és Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company, London.
- Muthén, L. K. és Muthén, B. O. (2010): *Mplus user's guide*. CA: Author, Los Angeles.
- Nagy József (1975): *A témazáró tesztek reliabilitása és validitása*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged.
- Nagy József (1976): *PREFER, preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyerekek iskolakészültség mérésére*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Nagy József (2004): A szöolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 123-142-
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 53–69.

- Nagy József és Csáki Imre (1976): *Az alsó tagozatos szöveges feladatbank*. Standardizált készségmérő tesztek 2. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és Kritériumorientált Fejlesztő Rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- National Commission of Excellence in Education (1983): *A nation at risk. The imperative for education reform*. Department of Education, Washington.
- Neal, D. és Schanzenbach, D. W. (2010): Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability. *The Review of Economics and Statistics* **92**. 2. sz. 263–83.
- Neuwirth Gábor (2011): Magyar középiskolák eredményességi mutatói. *Felsőoktatási műhely*, **5**. 1. sz. 101–113.
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425 (2002).
- O'Day, J. (2002): Complexity, Accountability, and School Improvement. *Harvard Educational Review*, **72**. 3. sz. 293–329.
- O'Day, J. A. és Smith, M. S. (1993): Systemic reform and educational opportunity. In: S. H. Fuhrman (szerk.): *Designing coherent education policy: Improving the system*. Jossey Bass, San Francisco. 250–312.
- OECD (1993): *Education at a Glance*. OECD, Paris.
- OECD (1999): *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. OECD, Paris.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- OECD (2004): *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2007): *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. OECD, Párizs.
- OECD (2008a): *Measuring Improvement in Learning Outcomes: Best practices to assess the value-added of schools*. OECD, Paris.
- OECD (2008b): *Going for Growth*. OECD, Paris.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. OECD, Paris.
- OECD (2009a): *Evaluating the Quality of Teachers*. OECD, Paris.
- OECD (2009b): *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers, N. 23, OECD, Paris.
- OECD (2012): *Education at a Glance 2011*. OECD, Paris.
- OECD: (2009c): *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD, Paris.
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science. (Volume I)*. OECD, Paris.
- Oktatási Hivatal (2010): *Változások az országos kompetenciamérések skáláiban*. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2010/valt_orszmer_skala_110228.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. május 20.)
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): *Nemzeti Alaptanterv*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2009): *Oktatási statisztikai évkönyv 2008/2009*. Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_091207.pdf

- Pedulla, J., Abrams L., Madaus, G., Russell, M., Ramos, M., és Miao, J. (2003): *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. Boston: National Board on Educational Testing and Public Policy, Lynch School of Education, Boston College.
- Phillips, M., és Flashman (2007): How Did the Statewide Assessment and Accountability Policies of the 1990s Affect Instructional Quality in Low-Income Elementary Schools? In: Gamoran, A. (szerk.): *Standard-based Reform in the Poverty Gap*. Brookings Institution Press, Washington. 45–88.
- Pipho, C. (1978): Minimum competency testing in 1978: A look at state standards. *Phi Delta Kappan*, **59**. 9. sz. 585–588.
- Popham, J. W. (1987): The merits of measurement-driven instruction. *Phi Delta Kappan*, **68**. 5. sz. 679–682.
- Powell, D., Higgins, H. H., Aram, R. és Freed, A. (2009): Impact of no child left behind on curriculum and instruction in rural schools. *The Rural Educator*, **31**. 1. sz. 19–28.
- Radó Péter (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 12. sz. 3–40.
- Rosenkvist, M. A. (2010): *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review*. Working Papers, No. 54. OECD, Paris.
- Rothstein, R., Jacobsen, R. és Wilder, T. (2008): *Grading Education. Getting Accountability Right*. Economic Policy Institute and Teachers College Press, Washington.
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Sági Matild és Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295–325.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2003): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, **13**. 6–7. sz. 88–108.
- Shepard, L. A (2008): A Brief History of Accountability Testing, 1965-2007. In: Ryan, K. E. és Shepard, L. A. (szerk.): *The Future of Test-Based Educational Accountability*. Routledge, New York. 25–46.
- Sinka Edit (2006): A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Sinka Edit (2008): *Az OFSTED brit tanügyi felügyelet működése*. Háttér tanulmány az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal számára. <http://www.tarkitudo.hu/file/kerekasztal/ofsted.pdf>. (Utolsó megtekintés: 2013. november 5.)
- Springer, M. G. (2009): Rethinking Teacher Compensation Policies: Why Now, Why Again? In: Springer, M. G. (szerk.): *Performance Incentives*. Brookings Institution Press, Washington. 1–22.
- Stecher, B. és Borko, H. (2002): *Combining surveys and case studies to examine standard based reform*. CRESST Report. 565. Los Angeles.
- Stecher, B. és Hanser, L. (1992): *Local accountability in vocational education: A theoretical model and its limitations in practice*. MDS-291. RAND Corporation, Santa Monica.

- Stecher, B. M. és Kirby, S. N. (2004): *Organizational Improvement and Accountability: Lessons for Education from Other Sectors*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Stevenson, E., és Waltman, K. (2006): *The impact of NCLB on instructional changes: A consequential validity study*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco.
- Stiefel, L. A., Schwartz, E. Rubinstein, R., Zabel, J (2005): *Measuring School Performance and Efficiency: Implications for Practice and Research*. American Educational Financial Association. Yearbook. Eye on Education, New York.
- Szebenyi Péter (1993): *Válaszúton a szakfelügyelet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Thorndike, R. L. (1973): *Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical Study*. Almquist & Wiksell, Stockholm.
- Tóth Edit (2009): *Tanárok értékeléssel kapcsolatos attitűdjei, nézetei*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Veszprém, 2009. november 19–21. 218.
- Tóth Edit (2010): Teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 60–79.
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóiteljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, **111**. 3. 225–249.
- Tóth Edit (2013): A teljesítmény alapú ösztönzés a közoktatásban. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 221–236.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2008): *A teszt alapú elszámoltathatósági rendszereken belüli érdekek és érdekkonfliktusok hatása az oktatási gyakorlatra*. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2008. november 13–15. 290.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2010): *A tanulói teljesítménymérések hatása a tanítási folyamatra az általános iskolában dolgozó pedagógusok nézetei alapján*. X. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2010. november 4–6. 169.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2011): *Comparing Primary and High-School Teachers' Attitudes towards Testing and Accountability*. Paper. 14th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Exeter, United Kingdom, August 30–September 3, 2011. 57.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2011): *Teacher's Opinion on Testing and Accountability*. Paper. In: Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good. New Orleans, United States of America, April 8–12, 2011. 221.
- Tóth Edit és Hódi Ágnes (2014): *How Hungarian teachers' misconceptions may lead to the dysfunction of a national large-scale diagnostic assessment program: the implications of a small-scale inquiry*. (Paper) EARLI SIG 23. Bielefeld, Germany, November 10–12. (közlésre elfogadva)
- Tóth Edit és Hricsovinyi Julianna (2013): *Pedagógusok tapasztalatai és tájékozottsága az Országos kompetenciaméréssel kapcsolatban*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Eger, 2013. november 7–9. 520.
- Tóth Edit és Hricsovinyi Julianna (2014): *Az Országos kompetenciamérés intézményi hasznosítása pedagógusok körében készített interjúk alapján*. 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2014. május 1–3. 87.
- Tóth Edit és Kinyó László (2011): *Pedagógusok nézetei a mérés-értékelés néhány aspektusáról és ezek kapcsolata a tanulók teljesítményével*. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. november 4–6. 254.
- Tóth Edit és Sipos Judit (2014): A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, **24**. 10. sz. (megjelenés alatt)

- Tóth Edit és Tóth Krisztina (2014): *A rendszerszintű mérések elfogadottsága és tanításra gyakorolt hatása közötti összefüggések vizsgálata pedagógusok körében*. 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2014. május 1–3. 86.
- Varga Júlia (2010): *A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés*. Educatio, Budapest.
- Vári Péter (1989): *A Monitor '86 vizsgálat ismertetése*. *Pedagógiai Szemle*, **39**. 12. sz. 1123–1130.
- Vári Péter (1997): *Monitor '95: a tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári Péter (1999): *Monitor '97: a tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári Péter (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 12. sz. 31–43.
- Vicsek Lilla (2004): *Fókuszcsoporthatár – Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vidákovich (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vidákovich (1992a): *Pedagógiai diagnosztika 1*. JATE Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged.
- Vidákovich (1992b): *Pedagógiai diagnosztika 2*. JATE Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged.
- Vidákovich Tibor és Csíkos Csaba (2009): A tanulók matematikai tudásának alakulása – nemzetközi és hazai vizsgálatok. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 150–160.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- Wagner, R. B. (1989): *Accountability in Education. A Philosophical Inquiry*. Routledge, New York – London.
- Wayman, J.C., Cho, V. és Johnston, M.T. (2007): *The data-informed district: A district-wide evaluation of data use in the Natrona County School District*. University of Texas. Austin.
- Weiss, C. H. (2005): *Értékelés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Williams, L. (2009): Down and dirty with grammar. *Literacy Learning: the Middle Years*, **17**. 1. sz. 11–20.
- Wilson, M. (2005): *Constructing Measures. An Item Response Modeling Approach*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Wong, K. K. és Nicotera, A. (2007): *Successful Schools and Educational Accountability*. Pearson Education, Boston.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. Az adatvezérelt döntéshozatal folyamatábrája (Mandinach, Honey, Light és Brunner, 2008).....	17
2. ábra. A teszt alapú elszámoltathatósági rendszerek működési modellje, Hermann, 2008. 214. o.	25
3. ábra. Az oktatás eredményességének értékelésére használatos modellek	29
4. ábra. A közoktatási információs rendszer (Forrás: Balázsi és Horváth, 2011, 333. o.)	54

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Néhány elszámoltathatósági modell főbb jellemzői.....	22
2. táblázat. A tanulóiteljesítmény-mérésen alapuló elszámoltathatósági modellek elemei	26
3. táblázat. Az OKM-ben részt vevő tanulók köre és az elemzésbe bekerült tanulók aránya az egyes évfolyamokon (2003–2012 között)	57
4. táblázat. Az OKM eredményeinek felhasználása 2006–2012	60
5. táblázat. Az empirikus vizsgálat kutatási kérdései	63
6. táblázat. Az általános iskolák eloszlása településtípusok és régiók szerint (db)	69
7. táblázat. A középiskolák megoszlása régiók szerint.....	70
8. táblázat. A középiskolában dolgozó pedagógusok megoszlása feladatellátás szerint	70
9. táblázat. A kérdőív változórendszere.....	73
10. táblázat. A faktoranalízis alkalmazhatóságának vizsgálata	75
11. táblázat. A konfirmációs faktoranalízissel megerősített dimenziók	76
12. táblázat. A kérdőív reliabilitása	76
13. táblázat. Az interjú során alkalmazott minta jellemzői.....	78
14. táblázat. A rendszerszintű mérések elfogadottsága és hasznossága a különböző iskolaszinteken tanítók válaszai alapján	84
15. táblázat. Különbségek képzési formák szerint a rendszerszintű mérések elfogadottságával, hasznosságával kapcsolatos vélekedésekben.....	85
16. táblázat. Különbségek településtípus szerint a rendszerszintű mérések elfogadottságával, hasznosságával kapcsolatos vélekedésekben az általános iskolában	86
17. táblázat. A különböző felmérések miatt érzett nyomás mértéke az egyes iskolafokokozatokon	88
18. táblázat. Különbségek a tanárok válaszaiban a különböző mérések miatt érzett kényszerhatás észlelésében a mérésekben való érintettség szerint	90
19. táblázat. Az iskola eredményességében érdekelték által gyakorolt nyomás érzékelése	92
20. táblázat. Az iskola eredményességében érdekelték által gyakorolt nyomás érzékelésében megmutatkozó különbségek középiskola-típusok szerint	95
21. táblázat. Változások a pedagógusok munkájában a hatékonyabb tanítás és a házi feladatok kijelölése dimenziók mentén.....	96
22. táblázat. Változások a pedagógusok munkájában az erőforrások elosztása, a tesztmegoldó stratégiák gyakorlása és a tartalmi összehangolás dimenziók mentén.....	98
23. táblázat. A különböző szakokon tanító pedagógusok tanítási gyakorlatában bekövetkező változásokban azonosítható különbségek felső tagozaton....	100
24. táblázat. A különböző szakokon tanító pedagógusok tanítási gyakorlatában bekövetkező változásokban azonosítható különbségek középiskolában ...	101
25. táblázat. A különböző képzési formákban tanító pedagógusok tanítási gyakorlatában bekövetkező változásokban azonosítható különbségek	101
26. táblázat. Korrelációs együtthatók erőssége a faktorok között alsó tagozaton	102
27. táblázat. Korrelációs együtthatók erőssége a faktorok és az intézményi szintű eredmények között felső tagozaton és középiskolában	103

28. táblázat. A hatékonyabb tanítás faktorra mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye.....	104
29. táblázat. A házi feladatok kijelölése mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye.....	104
30. táblázat. A tartalmi összehangolás faktorra mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye.....	105
31. táblázat. A tesztmegoldó stratégiák gyakorlása mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye.....	105
32. táblázat. Az erőforrások elosztása mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye	106
33. táblázat. Az OKKM-re illetve az OKM-re való felkészülés során alkalmazott stratégiák	108
34. táblázat. Tanított szakok szerinti különbségek az OKM-re való felkészülés jellemzőiben.....	109
35. táblázat. Képzési formák szerinti különbségek az OKM-re való felkészülés jellemzőiben.....	109
36. táblázat. A felkészülés az OKKM-re/OKM-re mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye.....	111
37. táblázat. Az OKM-re való gyakorlás	112
38. táblázat. Az OKKM-re illetve az OKM-re való gyakorlás kezdete.....	113
39. táblázat. Különbségek a mérésekre gyakorló és a mérésekre nem gyakorló pedagógusok válaszaiban.....	113
40. táblázat. Az OKM telephelyi szintű matematika illetve szövegértés képességpontja és a tanítási gyakorlat változását jellemző faktorok közötti korrelációs együtthatók erőssége felső tagozaton és középiskolában	114
41. táblázat. Az OKM jelentéseivel, az eredmények megbízhatóságával kapcsolatos vélekedések	116
42. táblázat. A nemzetközi felmérések visszajelzéseivel és eredményeivel kapcsolatos vélekedések	118

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. melléklet. Tanári kérdőív
2. melléklet. A felkérő levél szövege – általános iskola
3. melléklet. A felkérő levél szövege – középiskola
4. melléklet. Az emlékeztető levél szövege – általános iskola
5. melléklet. Az emlékeztető levél szövege – középiskola
6. melléklet. A megköszönőlevél szövege
7. melléklet. A pedagógusokkal készített interjú kérdéssora
8. melléklet. Az intézményvezetőkkel készített interjú kérdéssora
9. melléklet. Az adatfelvevők titoktartási nyilatkozata
10. melléklet. A kérdőívre végzett faktoranalízis eredménye – alsó tagozat
11. melléklet. A kérdőívre végzett faktoranalízis eredménye – felső tagozat
12. melléklet. A kérdőívre végzett faktoranalízis eredménye – középiskola
13. melléklet. A kompetenciamérés eredményeiben érdekeltek nyomásgyakorló ereje vélt mértékének összehasonlítása – párost-t próba

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Tanári kérdőív

Diagnosztikus mérések fejlesztése
TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001.



SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM



OKTATÁSELMÉLETI KUTATÓCSOPORT
www.edu.u-szeged.hu/ok

--	--	--	--	--	--	--	--

A pedagógusok értékeléssel kapcsolatos véleményének felmérése

Az iskolákban egyre gyakoribbak a különböző vizsgálatok, az országos szintű (pl. Országos kompetenciamérés) és a nemzetközi tudásmérések (pl. PISA, TIMSS, PIRLS). Az elmúlt évek vizsgálatai során számos adat gyűlt össze a tanulók tudásáról, fejlődéséről. Arról azonban nincsenek információink, mit gondolnak a pedagógusok az értékelés különböző formáiról, s azok hatásairól munkájukra nézve, sem arról, hogyan vélekednek az elmúlt évtizedben a pedagógiai értékelés területén történt változásokról.

Annak érdekében, hogy a legérzékenyebb szakértői réteg, a pedagógusok véleményét is megismerjük, kérjük Önt, töltsse ki kérdőívünket! A kérdőív kitöltése névtelenül történik. Felhívjuk figyelmét, hogy nincsenek sem jó, sem rossz, sem elvárt válaszok, csak az Ön véleménye számít.

I. A tanulói teljesítménymérésekkel kapcsolatos vélekedések

Mennyire ért egyet az alábbi kijelentéssel? **Jelölje az egyetértés mértékét jelölő számot!**

A rendszerszintű mérések, például a PISA vagy az Országos kompetenciamérés ...	Nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Egyetértek
1. ... legyenek rendszerezettek.	1	2	3	4
2. ... fontosak az iskolák oktatási munkája szempontjából.	1	2	3	4
3. ... csak feszültséget okoznak az iskolákban.	1	2	3	4
4. ... több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	1	2	3	4
5. ... hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	1	2	3	4
6. ... hozzájárulnak az iskolák/iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	1	2	3	4
7. ... a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	1	2	3	4
8. ... témául szolgálnak a tantestületi értekezleteken.	1	2	3	4
9. ... elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	1	2	3	4

II. A kollégák tesztre való felkészítő stratégiái

Az Ön megítélése szerint milyen stratégiákat használnak a pedagógusok az Ön iskolájában vagy más iskolákban az Országos készség- és képességmérésre illetve az Országos kompetenciamérésre való felkészítésben, illetve a mérés lebonyolítása során?

Jelölje az egyetértés mértékét jelölő számot!

A kollégák ...	<i>Nem érték egyét</i>	<i>Inkább nem érték egyét</i>	<i>Inkább egyetérték</i>	<i>Egyetérték</i>
1. ... megpróbálják fejleszteni a tanulók képességeit az országos mérések feladataival.	1	2	3	4
2. ... igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	1	2	3	4
3. ... ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	1	2	3	4
4. ... olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	1	2	3	4
5. ... a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	1	2	3	4
6. ... a mindennapi munka során kihagyják vagy kevesebb hangsúlyt fektetnek azokra a tartalmakra, amelyek nem szerepelnek az országos méréseken.	1	2	3	4
7. ... általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	1	2	3	4
8. ... kihagyják a mérésekből a különösen gyengén teljesítő tanulókat.	1	2	3	4
9. ... a következő, eddig nem említett stratégiát alkalmazzák:				

III. A különböző mérések által okozott nyomás észlelése

Mennyire érzi-érezné kényszerhelyzetben magát a következő teljesítményteszt-típusok esetében, tekintet nélkül arra, hogy volt-e már ezekkel személyes tapasztalata vagy sem! **Jelölje az egyetértés mértékét jelölő számot! Külön jelölje, vett-e már részt az adott teljesítménymérésekben!**

	Úgy érzem, nyomás alatt vagyok.				Diákjaim részt vettek ilyen mérés(ek)en.	
	Nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Egyetértek	Igen	Nem
1. Országos kompetenciamérés /Országos készség és Képességmérés	1	2	3	4	1	2
2. Standardizált nemzetközi teszt, amelyeknél a mintavétel és az eredmények közzlése országos szinten történik (pl. PISA, PIRLS, TIMSS)	1	2	3	4	1	2
3. Megyei pedagógiai intézetek mérései	1	2	3	4	1	2
4. Érettségi	1	2	3	4	1	2
5. Kutatóintézetek / kutatócsoportok mérései	1	2	3	4	1	2
7. Iskolán belüli összehasonlító mérések	1	2	3	4	1	2
8. Iskolai tantárgyi dolgozatok	1	2	3	4	1	2

IV. Gyakorlás a kompetenciamérésre

1. Gyakorolt diákjaival az Országos kompetenciamérésekre? **Jelölje a megfelelő válasz betűjelét!**

A, Igen B, Nem

2. Mikor kezdi a gyakorlást a diákjaival? **Jelölje a megfelelő válasz betűjelét!**

Több hónappal a felmérés előtt	A felmérés előtti hónapban	A felmérés előtti két hétben	Néhány nappal a felmérés előtt
A	B	C	D

3. Hány órát tölt a tanítás során gyakorlással? Írja a válaszát a szövegdobozba! tanóra

V. Változások a pedagógiai munkában

A szakmai közvélemény gyakran tárgyalja az egyre nagyobb mértékben terjedő teljesítményvizsgálatok (pl. Országos kompetenciamérés) tanításra gyakorolt lehetséges pozitív és negatív hatásait. Változott-e az Ön pedagógiai munkája ennek hatására? *Mennyire igazak Önre a kijelentések? Jelölje mindegyik kijelentésnél a megfelelő számot!*

Pedagógiai munka	<i>Nem tartom igaznak</i>	<i>Inkább nem tartom igaznak</i>	<i>Inkább igaznak tartom</i>	<i>Igaznak tartom</i>
1. Több házi feladatot adok.	1	2	3	4
2. Nehezebb házi feladatot adok.	1	2	3	4
3. Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	1	2	3	4
4. Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	1	2	3	4
5. Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére, amelyeket a rendszerszintű mérések tartalmi kerete alapján vizsgálnak.	1	2	3	4
6. Több időt töltök az általános tesztmegoldási stratégiák tanításával.	1	2	3	4
7. Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	1	2	3	4
8. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	1	2	3	4
9. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	1	2	3	4
10. Jobban fókuszálok a feleletválasztós tesztekre tanításom során.	1	2	3	4
11. Jobban fókuszálok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.	1	2	3	4
12. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	1	2	3	4
13. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.	1	2	3	4
14. Kihagyom vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek a rendszerszintű méréseken.	1	2	3	4
15. Jobban odafigyelek a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére.	1	2	3	4
16. Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	1	2	3	4
17. Tanításom kevésbé tananyag-, inkább kompetenciaközpontú.	1	2	3	4
18. Szakmailag helytelennek tartom azt, hogy a központi teljesítménymérések miatt változtassak pedagógiai munkámon.	1	2	3	4

Pedagógiai munka	<i>Nem tartom igaznak</i>	<i>Inkább nem tartom igaznak</i>	<i>Inkább igaznak tartom</i>	<i>Igaznak tartom</i>
19. A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon.	1	2	3	4
20. A pedagógiai munkám a következő, eddig nem említett módon változott:				

VI. Az iskola eredményességében érdekelték által gyakorolt nyomás

Mennyire érzi magát a következő források által arra kényszerítve, hogy tanulóinak teljesítményét növelje az Országos kompetenciamérésen? **Jelölje a megfelelő számot!**

	<i>Egyáltalán nem</i>	<i>Inkább nem</i>	<i>Inkább igen</i>	<i>Nagyon</i>
1. Saját maga	1	2	3	4
2. Kollégák	1	2	3	4
3. Iskolavezetés	1	2	3	4
4. Iskolaszék	1	2	3	4
5. Szülők	1	2	3	4
6. Nyilvánosság	1	2	3	4
7. Kormányzat	1	2	3	4
8. Iskolafenntartó	1	2	3	4
9. Diákok	1	2	3	4

VII. Az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek megítélése

Mennyire ért egyet az Országos kompetenciamérés visszajelzéseire és annak hatásaira vonatkozó kijelentésekkel? **Jelölje az egyetértés mértékét jelölő számot!**

Az Országos kompetenciamérés ...	<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Inkább nem értek egyet</i>	<i>Részen egyetértek, részben nem</i>	<i>Inkább egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>
1. ... eredményeiről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők.	1	2	3	4	5
2. ... eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását.	1	2	3	4	5
3. ... eredményei alapján ítélik meg az iskolákat.	1	2	3	4	5
4. ... eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák.	1	2	3	4	5
5. ... eredményeiről közölt adatok megbízható visszajelzést adnak az iskolákban folyó munka minőségéről.	1	2	3	4	5
6. ... eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az iskolák számára.	1	2	3	4	5
7. ... adatainak elemzéséhez rendelkeznek a pedagógusok a szükséges tudással.	1	2	3	4	5

VIII. A nemzetközi felmérések visszajelzéseinek megítélése

Mennyire ért egyet a TIMSS (A matematika és természettudomány nemzetközi összehasonlító teljesítménymérése) és a PIRLS (Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat) felméréssorozattal kapcsolatos kijelentésekkel? **Jelölje az egyetértés mértékét jelölő számot!**

1. A TIMSS és a PIRLS felméréssorozat országjelentései világosak, könnyen értelmezhetők.

1. Egyáltalán nem értek egyet
2. Inkább nem értek egyet
3. Részben egyetértek, részben nem
4. Inkább egyetértek
5. Teljes mértékben egyetértek
0. Nem találkoztam még ilyennel

A TIMSS és a PIRLS felméréssorozat ...	<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Inkább nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek, részben nem</i>	<i>Inkább egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>	<i>Nem tudom megítélni</i>
2. ... eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a magyar tanulók tudását.	1	2	3	4	5	0
3. ... eredményei alapján ítélik meg az ország oktatási rendszerének eredményességét.	1	2	3	4	5	0
4. ... eredményei segítik az oktatáspolitikát a beavatkozási pontok azonosításában.	1	2	3	4	5	0
5. ... eredményei megbízható visszajelzést adnak az ország iskoláiban folyó munka minőségéről.	1	2	3	4	5	0
6. ... eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az oktatáspolitiká számára.	1	2	3	4	5	0

Középiskolai tanárok körében a kérdésfeltevés a következő volt: Mennyire ért egyet a PISA felméréssorozattal kapcsolatos kijelentésekkel? **Jelölje az egyetértés mértékét jelölő számot!**

Háttérinformációk

1. Milyen településtípusban található az az intézmény, amelyikben dolgozik? **Jelölje a megfelelő válasz betűjelét!**
A, Község
B, Város
C, Megyeszékhely, megyei jogú város
F, Főváros
2. Mi az Ön neme? **Jelölje a megfelelő válasz betűjelét!**
A, Nő B, Férfi
3. Hány éves Ön? *Írja a vonalra!* _____
4. Hány éve tanít? *Írja a vonalra!* _____
5. Hányadik osztályos tanulókat tanít? **Jelölje a megfelelő válaszok betűjelét!**
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.
6. Milyen tantárgyakat tanít az alsó tagozaton? **Jelölje a megfelelő válaszok betűjelét!**
A, Rajz F, Magyar irodalom
B, Ének-zene G, Magyar nyelvtan
C, Technika H, Természetismeret/Környezetismeret
D, Testnevelés I, Idegen nyelv
E, Matematika J, Számítástechnika/Informatika
7. Milyen tantárgyakat tanít a felső tagozaton? **Jelölje a megfelelő válaszok betűjelét!**
A, Magyar nyelv H, Földrajz
B, Magyar irodalom I, Testnevelés
C, Történelem J, Ének-zene
D, Idegen nyelv K, Rajz
E, Biológia L, Technika
F, Kémia M, Informatika
G, Fizika N, Matematika
O, Természetismeret
P, Tánc és dráma
Q, Hon- és népismeret
R, Egészségtan

8. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége? **Jelölje a megfelelő válasz betűjelét!**

- A, Főiskola (tanító)
- B, Főiskola (tanár)
- C, Egyetem
- D, Doktori fokozat

9. Rendelkezik Ön szakvizsgával?

- A, Igen
- B, Nem

10. Milyen akkreditált posztgraduális továbbképzésen vett részt pedagógiai értékelési szakirányon?

Jelölje a megfelelő válasz / válaszok betűjelét!

- A, Nem vettem részt ilyen továbbképzésen
- B, 30 órás továbbképzésen vettem részt
- C, 30 óránál hosszabb idejű továbbképzésen vettem részt
- D, Pedagógiai értékelési szakértő szakos végzettségem van

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével támogatta munkánkat!

A kitöltött kérdőívről alkotott vélemény

Kérem, jelölje, mi a véleménye a kérdőívről!

- A, Érdeklődéssel olvastam a kérdőívet, szerintem is fontos kérdésekkel foglalkozik.
- B, A kérdőív egy része szerintem lényegtelen kérdésekkel foglalkozik.
- C, A kérdőív nagy része szerintem lényegtelen kérdésekkel foglalkozik.
- D, A kérdések többsége ellenérzést váltott ki bennem.

Amennyiben van javaslata arra vonatkozóan, hogyan tudjuk a kérdőívet javítani (például mi maradt ki, ami az Ön számára fontos, mennyire elégedett a kérdőív formátumával), kérjük, írja le az alábbi szövegdobozba!

2. melléklet. A felkérő levél szövege – általános iskola

Kedves!

Az Ön iskolája részt vesz az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportjának Diagnosztikus mérések fejlesztése című programjában. Köszönjük, hogy kapcsolattartóként együttműködik kutatócsoportunkkal. Közös munkák keretében egy felmérést végzünk arról, hogyan vélekednek a pedagógusok az egyre gyakoribb iskolai mérésekről és azok hatásairól. A pedagógusok véleményét egy elektronikus formátumú kérdőívvel mérjük fel.

Annak érdekében, hogy a pedagógusok, a legérintettebb szakértői réteg nézeteit megismerjük, kérjük, segítse szervezőként a munkánkat.

Kérjük,

- a következőképpen válasszon ki öt kollégát, akik vállalják a kérdőív kitöltését:

Alsó tagozat: 2 tanító

Felső tagozat: 3 tanár

1 matematika szakos tanár

1 magyar-nyelv és irodalom szakos tanár

1 természettudományi szakos (természetismeret, fizika, földrajz, kémia, biológia) tanár, akinek nem szakpárja a matematika vagy a magyar

- adja meg számukra
 - az elektronikus kérdőív következő elérhetőségét:

www.edu.u-szeged.hu/kerdoiv

- és a megfelelő belépési kódot:

tanító 1

tanító 2

matematikát oktató tanár

magyar nyelv és irodalmat oktató tanár

természettudományi tárgyat oktató tanár

A kérdőív kitöltése névtelenül történik. Azonosítóra a belépéshez, az illetéktelen hozzáférések elkerülése érdekében van szükség.

A kiválasztott pedagógus a jelszót beírva és a Belépés gombra kattintva azonnal a saját kérdőívét látja, és az első oldalon minden fontos információt megtalál a kérdőívvel kapcsolatban.

A kérdőív kitöltése az előzetes kipróbálás alapján körülbelül 35 percet vesz igénybe. Kérjük, a kérdőívet legkésőbb április 16-ig töltsék ki!

A kutatás eredményeit az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport honlapján (www.edu.u-szeged.hu/ok) tesszük Önök számára is elérhetővé.

Kérdéseivel, észrevételeivel megtalál a tothedit@edpsy.u-szeged.hu e-mail címen és/vagy a 06 (62) 343-068-as telefonszámon.

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésének megszervezésével támogatja munkánkat!

Üdvözlettel:

Tóth Edit
SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport

3. melléklet. A felkérő levél szövege – középiskola

Kedves ...!

A Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című programja keretében szeretnénk feltárni, miként vélekednek a középiskolákban oktató pedagógusok az egyre gyakoribb iskolai mérésekről és azok hatásairól, valamint a pedagógiai értékelés területén az elmúlt évtizedben történt változásokról. A pedagógusok véleményét egy elektronikus kérdőívvel mérjük fel.

Köszönjük, hogy intézményük együttműködik kutatócsoportunkkal.

Annak érdekében, hogy a legérzékenyebb szakértői réteg, a pedagógusok nézeteit megismerjük, kérjük, segítse kapcsolattartóként munkánkat.

Kérjük,

– jelöljön ki 13 kollégát a kérdőív kitöltésére szakok szerint a következő arányban:

- 3 matematika szakos
- 3 magyar nyelv és irodalom szakos
- 3 természettudományi szakos (fizika, kémia, biológia), lehetőleg egyiknek se legyen a matematika a szakpárja
- 2 idegen nyelv szakos
- 2 ének-zene, rajz vagy technika szakos

– adja meg a kiválasztott kollégák számára az elektronikus kérdőív elérhetőségét:

www.edu.u-szeged.hu/kerdoiv

– és a megfelelő belépési kódot:

matematika1:

matematika2:

matematika3:

magyar nyelv és irodalom1:

magyar nyelv és irodalom2:

magyar nyelv és irodalom3:

természettudomány1:

természettudomány2:

természettudomány3:

idegen nyelv1:

idegen nyelv2:

készség1:

készség2:

A kérdőív kitöltése névtelenül történik. Azonosítóra a belépéshez, az illetéktelen hozzáférések elkerülése érdekében van szükség.

A kiválasztott pedagógus a jelszót beírva és a Belépés gombra kattintva azonnal a saját kérdőívét látja, és az első oldalon minden fontos információt megtalál. A kérdőív kitöltése az előzetes kipróbálás alapján körülbelül 30 percet vesz igénybe. Kérjük, a kérdőívet legkésőbb június 27-ig töltsék ki!

A kutatás eredményeit a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának honlapján (www.edu.u-szeged.hu/ok) tesszük Önök számára elérhetővé.

Kérdéseikkel, észrevételeikkel megtalálják a tothedit@edpsy.u-szeged.hu e-mail címen és/vagy a 06 (62) 343-068-as telefonszámon.

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésének megszervezésével támogatja munkánkat!

Üdvözlettel:

Tóth Edit
SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport

4. melléklet. Az emlékeztető levél szövege – általános iskola

Kedves!

Köszönetünket fejezzük ki azért, hogy Ön és kollégái támogatják az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport munkáját a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos véleményének felmérésében.

A kérdőív adatfelvételi időszakát egy héttel meghosszabbítottuk: a felmérés **március 28-án** zárul. **Kérem, emlékeztesse kollégáit arra, hogy van még egy teljes hét a kérdőív kitöltésére.**

A kérdőív kitöltésével kapcsolatos információkat (a kérdőív elektronikus elérhetőségét, a generált belépési kódot) a 2010. március 8-án az ok@edu.u-szeged.hu e-mailcímről kiküldött levelünkben találja meg.

Mindenkinek köszönjük, aki kitöltötte kérdőívünket. A hét folyamán várjuk azok válaszait is, akik még nem tudták elküldeni.

Az adatfelvétellel és a kutatással kapcsolatos kérdéseivel, észrevételeivel megtalál a tothedit@edpsy.u-szeged.hu e-mail címen és/vagy a 06 (62) 343-068-as telefonszámon.

Üdvözlettel:

Tóth Edit
SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport

5. melléklet. Az emlékeztető levél szövege – középiskola

Kedves!

Köszönetünket fejezzük ki azért, hogy Ön és munkatársai támogatják az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport munkáját a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos véleményének megismerésében.

A kérdőívet az érettségik, év végi munkák mellett már sokan kitöltötték az elmúlt hetek folyamán, számos kollégájának válaszai megérkeztek adatbázisunkba. Köszönetünket fejezzük ki ezért.

Közös munkánk sikeressége azon múlik, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok reprezentálják-e a középiskolákban oktató pedagógusok összességét területi szempontból és intézménytípus szempontjából. A hiányzó adatok a kutatás sikertelenségét okozzák, és emiatt nem hasznosulnak azok válaszai sem, akik kitöltötték a kérdőívet.

Az adatfelvételi időszak május 27-ig tart. Kérem, emlékeztesse kollégáit arra, hogy van még egy teljes hét a kérdőív kitöltésére.

Az adatfelvétellel és a kutatással kapcsolatos kérdéseivel, észrevételeivel megtalál a tothedit@edpsy.u-szeged.hu e-mail címen és/vagy a 06 (62) 343-068-as telefonszámon.

Mindenkinek köszönjük, aki kitöltötte kérdőívünket. A hét folyamán várjuk azok válaszait is, akik még nem tudták elküldeni. Bízunk abban, hogy az év végi munkák mellett marad idejük megválaszolni kérdéseinket.

Üdvözlettel:

Tóth Edit
SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport

6. melléklet. A megköszönőlevél szövege

Kedves!

Köszönjük, hogy Ön és munkatársai vállalták az együttműködést az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoporttal, és a kutatásban való részvételükkel segítették a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos véleményének megismerését. Iskolájukból X pedagógus válasza megérkeztek adatbázisunkba.

Az adatok elemzését megkezdtünk, a legfontosabb eredményekről összefoglalót küldünk Önnek.

Bízom benne, hogy a későbbiekben is lesz lehetőségünk további együttműködésre. Önnek és kollégáinak további kellemes nyarat és pihenést kívánok.

Üdvözlettel:

Tóth Edit
SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport

**INTERJÚ –KÉRDÉSSOR - pedagógus
(egyéni interjú)**

Felvezetés

Az iskolákban egyre gyakoribbak a különböző felmérések, az állami szintű (pl. Országos kompetenciamérés) és a nemzetközi tudásmérések (pl. PISA, TIMSS, PIRLS). Az elmúlt évek vizsgálatai során számos adat gyűlt össze a tanulók tudásáról, készségeinek fejlettségéről. Azzal azonban kevés vizsgálat foglalkozik Magyarországon, mit gondolnak a pedagógusok ezekről a felmérésekről. Ezeknek a felméréseknek számos pozitív ugyanakkor számos negatív hatását említi a szakirodalom.

Felvezető kérdés

1. Hogy látja, van a rendszerszintű méréseknek bármiféle pozitív illetve negatív hatása az Ön munkájára nézve? Ha igen, kérem, mutasson rá ezekre!

Fő kérdések

2. Ön szerint
 - a. milyen célokat szolgálnak a nemzetközi felméréssorozatok?
 - b. milyen célokat szolgál az Országos kompetenciamérés?
 - c. megbízható képet mutat-e az Országos kompetenciamérés a tanulók mért tudásáról? Kérem, indokolja válaszát!
3. Hatással van-e az Országos kompetenciamérés az Ön iskolai közérzetére? Ha igen, milyen hatása van?
4. Változott az Ön munkája, tanítási gyakorlata az Országos kompetenciamérés hatására? Ha igen, miben érhető tetten a változás?
5. Milyen következményei lehetnek az Országos kompetenciamérés nyilvánosságra hozott eredményeinek
 - a. az iskolákra nézve?
 - b. a pedagógusokra nézve?
 - c. Hogyan jelentkezik ez az Ön iskolájában?
6. Hasznosak az Ön számára az Országos kompetenciamérés visszajelzései?
 - a. Ha igen, hogyan tudja hasznosítani azokat?
 - b. Ha nem, miért nem? Hogy lehetne azokat hasznossá tenni?
7. Ön szerint, hogyan lehet jó teljesítményt elérni az Országos kompetenciamérésen?
8. Ön szerint hogyan lehetne javítani az Országos kompetenciamérésen? (Az egész mérési programja gondoljon, ne csak a mérőlapra!)
9. Van-e még valami, amit nem kérdeztem, de szeretne elmondani a témával kapcsolatban, vagy szeretne-e bármilyen kiegészítést tenni?

Háttérkérdések:

1. Hány éve tanít Ön?
2. Hányadik évfolyamos tanulókat tanít?
3. Milyen tantárgyakat tanít?
4. Vett-e részt továbbképzésen mérési-értékelési területen?
5. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

**INTERJÚ –KÉRDÉSSOR – intézményvezető
(egyéni interjú)**

Felvezetés

Az iskolákban egyre gyakoribbak a különböző felmérések, az állami szintű (pl. Országos kompetenciamérés) és a nemzetközi tudásmérések (pl. PISA, TIMSS, PIRLS). Az elmúlt évek vizsgálatait során számos adat gyűlt össze a tanulók tudásáról, készségeinek fejlettségéről. Azzal azonban kevés vizsgálat foglalkozik Magyarországon, mit gondolnak a pedagógusok ezekről a felmérésekről. Ezeknek a felméréseknek számos pozitív ugyanakkor számos negatív hatását említi a szakirodalom.

Felvezető kérdés:

1. Hogy látja, van ezeknek a méréseknek pozitív illetve negatív hatása intézményükre/tagintézményükre nézve? Ha igen, mutasson rá ezekre!

Fő kérdések:

1. Ön szerint
 - a. milyen célt/célokat szolgálnak a nemzetközi felmérésorozatok?
 - b. milyen célt az Országos kompetenciamérés?
 - c. megbízható képet mutat-e az Országos kompetenciamérés a tanulók mért tudásáról? Kérem, indokolja válaszát!
2. Hatással van-e az Országos kompetenciamérés az intézményi légkörre?
3. Változott-e (1) az iskola pedagógiai programja, (2) változtak-e az intézmény céljai az Országos kompetenciamérés hatására? Ha igen, milyen változások történtek ennek hatására?
4. Milyen következményei lehetnek az Országos kompetenciamérés nyilvánosságra hozott eredményeinek
 - a. az iskolákra nézve?
 - b. a pedagógusokra nézve?
 - c. Hogyan jelentkezik ez az Ön iskolájában?
5. Hasznosak-e iskolájuk számára a FIT jelentésekben leírtak? Ha igen, hogyan hasznosítják azokat az iskolában? Ha nem, hogyan lehetne ezeket a jelentéseket hasznosabbá tenni?
6. Megbeszélik közösen az eredményeket? Mit tesznek az iskolában azért, hogy hasznosuljanak az eredmények?
7. Ön szerint, hogyan lehet jó teljesítményt elérni az Országos kompetenciamérésen?
8. Ön szerint hogyan lehetne javítani az Országos kompetenciamérésen?

9. Van-e még valami, amit nem kérdeztem, de szeretne elmondani a témával kapcsolatban, vagy szeretne-e bármilyen kiegészítést tenni?

Háttérkérdések:

6. Milyen tantárgyakat tanít?
7. Vett-e részt továbbképzésen mérési-értékelési területen?
8. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

TITOKTARTÁSI NYILATKOZAT

Alulírott, Tóth Edit az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport munkatársa vállalom, hogy „A pedagógusok méréssel és értékeléssel kapcsolatos véleményének felmérése” elnevezésű kutatás interjú adatfelvétele során tudomásomra jutott adatokat szigorúan bizalmasan kezelem. A tudomásomra jutott információkat, személyes adatokat és az azok rögzítésére szolgáló adathordozókat kizárólag kutatási célokra használom fel. Az adatokat harmadik fél számára kiszolgáltatni nem fogom.

Az interjúk során tudomásomra jutott információkat azonosításra alkalmatlan módon tárolom.

Az eredményközlés során sem az intézmények, sem a válaszadók nem azonosíthatók.

Amennyiben a titoktartási nyilatkozat bármely rendelkezését megszegem, minden jogi felelősség engem terhel.

Szeged, 2012. május 10.

.....

Tóth Edit
SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport

TITOKTARTÁSI NYILATKOZAT

Alulírott, Balázsné Nagy Zsuzsanna, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola végzős hallgatója, vállalom, hogy „A pedagógusok méréssel és értékeléssel kapcsolatos véleményének felmérése” elnevezésű kutatás interjúk adatfelvétele során tudomásomra jutott adatokat szigorúan bizalmasan kezelem. Az interjúk során készített hanganyagokat kizárólag a kutatás vezetőjének, Tóth Editnek továbbítom az interjúk felvételét követően.

Amennyiben a titoktartási nyilatkozat bármely rendelkezését megszegem, minden jogi felelősség engem terhel.

Szeged, 2012. május 10.

.....

kérdező

Megjegyzés: Amennyiben nem Tóth Edit vette fel az interjúkat, mindkét nyilatkozat átadásra került a kutatásban résztvevő pedagógusok számára.

10. melléklet. A kérdőívre végzett faktoranalízis eredménye – alsó tagozat

Faktorok	Becslés	Std. hiba	Becslés/ Std. hiba	Két-mintás t-próba
1. Mérések elfogadottsága és hasznossága				
<i>A rendszerszintű felmérések...</i>				
1. legyenek rendszeresek.	0.810	0.024	33.241	0.000
2. fontosak az iskolák munkájához.	0.896	0.018	50.077	0.000
3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.	-0.746	0.029	25.990	0.000
4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	-0.838	0.020	42.759	0.000
5. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	0.693	0.032	21.455	0.000
6. hozzájárulnak az iskolák/iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	0.666	0.035	18.923	0.000
7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	-0.723	0.032	22.312	0.000
9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	0.627	0.037	17.135	0.000
2. OKKM/OKM-re való felkészülés				
<i>A kollégák...</i>				
1. megpróbálják fejleszteni a tanulók képességeit a kompetenciamérés feladataival.	0.574	0.053	10.876	0.000
2. igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	0.711	0.055	12.843	0.000
3. ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	0.648	0.044	14.768	0.000
4. olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	0.733	0.041	17.892	0.000
5. a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	0.734	0.039	18.970	0.000
7. általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	0.574	0.049	11.682	0.000
3. Mérések miatt érzett nyomás				
1. OKKM / OKM	0.878	0.020	44.447	0.000
2. Standardizált nemzetközi tesztek	0.888	0.017	52.799	0.000
3. Megyei pedagógiai intézetek mérései	0.845	0.021	40.371	0.000
4. Érettségi	0.584	0.045	13.055	0.000
5. Kutatóintézetek / kutatócsoportok mérései	0.665	0.034	19.361	0.000
7. Iskolán belüli összehasonlító mérések	0.702	0.036	19.476	0.000
8. Iskolai tantárgyi dolgozatok	0.583	0.041	14.255	0.000
4. Házi feladatok kijelölése				
V.1. Több házi feladatot adok.	0.954	0.081	11.741	0.000
V.2. Nehezebb házi feladatot adok.	0.773	0.071	10.896	0.000
5. Hatékony tanítás				
V. 3. Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	0.696	0.042	16.435	0.000
V. 4. Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	0.852	0.028	30.599	0.000
V. 5. Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére, amelyeket a rendszerszintű mérések tartalmi kerete alapján vizsgálnak.	0.812	0.037	21.994	0.000

Faktorok	Becsülés	Std. hiba	Becsülés/ Std. hiba	Két-mintás t-próba
6. Tartalmi összehangolás				
V. 12. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	0.660	0.039	16.714	0.000
V. 13. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.	0.694	0.037	18.587	0.000
V. 14. Kihagyom vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek a rendszerszintű méréseken.	0.796	0.041	19.181	0.000
V. 16. Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	0.791	0.040	19.718	0.000
7. Tesztmegoldási stratégiák gyakorlása				
V. 6. Több időt töltök az általános tesztmegoldási stratégiák tanításával.	0.749	0.040	18.549	0.000
V. 10. Jobban összpontosítok a feleletválasztós tesztekre a tanítás során.	0.741	0.038	19.440	0.000
V. 11. Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.	0.629	0.041	15.215	0.000
8. Erőforrások elosztása				
V. 7. Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	0.871	0.034	25.466	0.000
V. 8. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	0.769	0.036	21.517	0.000
V. 9. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	0.607	0.046	13.280	0.000
9. Változtatás igénye				
V. 18. Szakmailag helytelennek tartom azt, hogy a központi teljesítménymérések miatt változtassak pedagógiai munkámon.	0.757	0.038	20.164	0.000
V. 19. A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon.	0.668	0.041	16.165	0.000
10. Iskolán belüli nyomásgyakorlók				
VI. 1. Saját maga	0.691	0.025	27.812	0.000
VI. 2. Kollégák	0.749	0.034	21.807	0.000
VI. 3. Iskolavezetés	0.889	0.027	32.370	0.000
11. Iskolán kívüli nyomásgyakorlók				
VI. 6. Nyilvánosság	0.767	0.034	22.730	0.000
VI. 7. Kormányzat	0.618	0.023	27.024	0.000
VI. 8. Iskolafenntartó	0.880	0.029	29.860	0.000
12. Felhasználók				
VI. 5. Szülők	0.613	0.030	20.742	0.000
VI. 9. Diákok	0.582	0.051	11.414	0.000
A TIMSS és a PIRLS felmérésorozat...				
VII. 8. országjelentései világosak, könnyen értelmezhetők.	0.844	0.017	49.612	0.000
VII. 9. eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a magyar tanulók tudását.	0.950	0.008	121.184	0.000
VII. 10. eredményei alapján ítélik meg az ország oktatási rendszerének eredményességét.	0.851	0.017	49.148	0.000
VII. 11. eredményei segítik az oktatáspolitikát a beavatkozási pontok azonosításában.	0.932	0.009	107.962	0.000
VII. 12. eredményei megbízható visszajelzést adnak az ország iskoláiban folyó munka minőségéről.	0.949	0.007	132.880	0.000
VII. 13. eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az oktatáspolitiká számára.	0.939	0.014	66.111	0.000

11. melléklet. A kérdőívre végzett faktoranalízis eredménye – felső tagozat

Faktorok	Becsülés	Std. hiba	Becsülés/ Std. hiba	Két- mintás t- próba
1. Mérések elfogadottsága és hasznossága				
<i>A rendszerszintű felmérések...</i>				
1. legyenek rendszeresek.	0.828	0.018	44.819	0.000
2. fontosak az iskolák munkájához.	0.898	0.014	65.308	0.000
3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.	-0.716	0.026	-27.049	0.000
4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	-0.852	0.017	-50.718	0.000
5. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	0.648	0.031	20.833	0.000
6. hozzájárulnak az iskolák/iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	0.736	0.027	27.506	0.000
7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	-0.713	0.027	-26.149	0.000
9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	0.649	0.031	20.977	0.000
2. OKKM/OKM-re való felkészülés				
<i>A kollégák...</i>				
1. megpróbálják fejleszteni a tanulók képességeit a kompetenciamérés feladataival.	0.587	0.038	15.378	0.000
2. igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	0.628	0.031	19.977	0.000
3. ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	0.548	0.046	11.873	0.000
4. olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	0.691	0.035	19.773	0.000
5. a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	0.867	0.035	24.894	0.000
7. általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	0.651	0.032	20.282	0.000
3. Mérések miatt érzett nyomás				
1. OKKM/OKM	0.868	0.015	56.688	0.000
2. Standardizált nemzetközi tesztek	0.863	0.016	55.537	0.000
3. Megyei pedagógiai intézetek mérései	0.833	0.017	49.985	0.000
4. Érettségi	0.615	0.033	18.439	0.000
5. Kutatóintézetek / kutatócsoportok mérései	0.777	0.022	34.932	0.000
7. Iskolán belüli összehasonlító mérések	0.715	0.027	26.760	0.000
8. Iskolai tantárgyi dolgozatok	0.636	0.035	18.418	0.000
4. Házi feladatok kijelölése				
V.1. Több házi feladatot adok.	0.879	0.026	33.707	0.000
V.2. Nehezebb házi feladatot adok.	0.907	0.027	33.512	0.000
5. Hatékony tanítás				
V. 3. Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	0.783	0.028	28.351	0.000
V. 4. Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	0.839	0.022	37.850	0.000
V. 5. Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére, amelyeket a rendszerszintű mérések tartalmi kerete alapján vizsgálnak.	0.869	0.023	38.587	0.000

Faktorok	Becslés	Std. hiba	Becslés/ Std. hiba	Két-mintás t-próba
6. Tartalmi összehangolás				
V. 12. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	0.746	0.033	22.397	0.000
V. 13. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.	0.612	0.044	13.929	0.000
V. 14. Kihagyom vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek a rendszerszintű méréseken.	0.806	0.031	26.360	0.000
V. 16. Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	0.775	0.033	23.183	0.000
7. Tesztmegoldási stratégiák gyakorlása				
V. 6. Több időt töltök az általános tesztmegoldási stratégiák tanításával.	0.766	0.035	22.164	0.000
V. 10. Jobban összpontosítok a feleletválasztós tesztekre a tanítás során.	0.643	0.037	17.508	0.000
V. 11. Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.	0.654	0.039	16.701	0.000
8. Erőforrások elosztása				
V. 7. Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	0.836	0.028	29.633	0.000
V. 8. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	0.735	0.029	25.219	0.000
V. 9. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	0.628	0.036	17.470	0.000
10. Iskolán belüli nyomásgyakorlók				
VI. 1. Saját maga	0.848	0.028	30.273	0.000
VI. 2. Kollégák	0.778	0.027	29.035	0.000
VI. 3. Iskolavezetés	0.802	0.028	28.685	0.000
11. Iskolán kívüli nyomásgyakorlók				
VI. 6. Nyilvánosság	0.839	0.029	29.202	0.000
VI. 7. Kormányzat	0.674	0.031	21.503	0.000
VI. 8. Iskolafenntartó	0.823	0.029	27.943	0.000
12. Felhasználók				
VI. 5. Szülők	0.669	0.034	19.476	0.000
VI. 9. Diákok	0.871	0.031	27.844	0.000
13. OKM eredményeinek értelmezhetősége				
VII. 1. eredményeiről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők.	0.839	0,034	16.103	0.000
VII. 4. eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák	0.644	0,027	23.473	0.000
VII. 7. adatainak továbbelemzéséhez rendelkeznek a pedagógusok a szükséges tudással.	0.467	0.029	12.074	0.000
14. OKM eredményeinek megbízhatósága				
VII. 2. eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását.	0.698	0.030	23.015	0.000
VII. 5. eredményei megbízható visszajelzést adnak az iskolákban folyó munka minőségéről.	0.790	0.026	30.228	0.000
VII. 6. eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az iskolák számára.	0.710	0.031	22.594	0.000

Faktorok	Becslés	Std. hiba	Becslés/ Std. hiba	Két-mintás t-próba
15. Nemzetközi mérések eredményeivel kapcsolatos nézetek				
<i>A TIMSS és a PIRLS felméréssorozat...</i>				
VII. 8. országjelentései világosak, könnyen értelmezhetők.	0.862	0.013	65.507	0.000
VII. 9. eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a magyar tanulók tudását.	0.938	0.007	129.620	0.000
VII. 10. eredményei alapján ítélik meg az ország oktatási rendszerének eredményességét.	0.853	0.012	72.913	0.000
VII. 11. eredményei segítik az oktatáspolitikát a beavatkozási pontok azonosításában.	0.933	0.008	120.765	0.000
VII. 12. eredményei megbízható visszajelzést adnak az ország iskoláiban folyó munka minőségéről.	0.942	0.006	152.581	0.000
VII. 13. eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az oktatáspolitiká számára.	0.959	0.011	90.572	0.000

12. melléklet. A kérdőívre végzett faktoranalízis eredménye – középiskola

Faktorok	Becslés	Std. hiba	Becslés/ Std. hiba	Két- mintás t- próba
1. Mérések elfogadottsága és hasznossága				
<i>A rendszerszintű felmérések...</i>				
1. legyenek rendszeresek.	0.821	0.015	54.856	0.000
2. fontosak az iskolák munkájához.	0.859	0.012	71.571	0.000
3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.	0.714	0.019	37.166	0.000
4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	0.833	0.014	59.570	0.000
5. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	0.687	0.019	35.307	0.000
6. hozzájárulnak az iskolák/iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	0.741	0.017	43.092	0.000
7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	0.694	0.021	33.383	0.000
9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	0.675	0.020	33.440	0.000
2. OKKM-re/OKM-re való felkészülés				
<i>A kollégák...</i>				
1. megpróbálják fejleszteni a tanulók képességeit a kompetenciamérés feladataival.	0.692	0.025	28.144	0.000
2. igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	0.613	0.029	20.898	0.000
3. ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	0.726	0.022	33.372	0.000
4. olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	0.795	0.017	47.702	0.000
5. a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	0.828	0.018	46.675	0.000
7. általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	0.559	0.030	18.602	0.000
3. Mérések miatt érzett nyomás				
1. OKKM/OKM	0.868	0.010	83.225	0.000
2. Standardizált nemzetközi tesztek	0.914	0.008	111.413	0.000
3. Megyei pedagógiai intézetek mérései	0.888	0.010	92.900	0.000
4. Érettségi	0.721	0.019	37.158	0.000
5. Kutatóintézetek / kutatócsoportok mérései	0.757	0.017	44.642	0.000
7. Iskolán belüli összehasonlító mérések	0.722	0.018	40.750	0.000
8. Iskolai tantárgyi dolgozatok	0.681	0.021	33.215	0.000
4. Házi feladatok kijelölése				
V.1. Több házi feladatot adok.	0.875	0.025	34.414	0.000
V.2. Nehezebb házi feladatot adok.	0.912	0.026	34.769	0.000
5. Hatékony tanítás				
V. 3. Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	0.792	0.017	46.548	0.000
V. 4. Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	0.793	0.017	46.390	0.000
V. 5. Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére, amelyeket a rendszerszintű mérések tartalmi kerete alapján vizsgálnak.	0.828	0.016	51.119	0.000

Faktorok	Becsülés	Std. hiba	Becsülés/ Std. hiba	Két-mintás t-próba
6. Tartalmi összehangolás				
V. 12. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	0.751	0.021	35.680	0.000
V. 13. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.	0.726	0.025	29.172	0.000
V. 14. Kihagyom vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek a rendszerszintű méréseken.	0.754	0.023	32.551	0.000
V. 16. Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	0.780	0.021	37.741	0.000
7. Tesztmegoldási stratégiák gyakorlása				
V. 6. Több időt töltök az általános tesztmegoldási stratégiák tanításával.	0.777	0.018	43.402	0.000
V. 10. Jobban összpontosítok a feleletválasztós tesztekre a tanítás során.	0.744	0.018	40.979	0.000
V. 11. Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.	0.664	0.023	28.942	0.000
8. Erőforrások elosztása				
V. 7. Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	0.806	0.016	49.758	0.000
V. 8. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	0.765	0.017	44.763	0.000
V. 9. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	0.714	0.021	34.496	0.000
9. Szakmai munka változtatásának igénye				
V. 18. Szakmailag helytelennek tartom azt, hogy a központi teljesítménymérések miatt változtassak pedagógiai munkámon.	0.812	0.041	19.652	0.000
V. 19. A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon.	0.775	0.039	19.751	0.000
10. Iskolán belüli nyomásgyakorlók				
VI. 1. Saját maga	0.771	0.019	40.978	0.000
VI. 2. Kollégák	0.834	0.015	54.316	0.000
VI. 3. Iskolavezetés	0.846	0.017	50.536	0.000
11. Iskolán kívüli nyomásgyakorlók				
VI. 6. Nyilvánosság	0.795	0.021	38.057	0.000
VI. 7. Kormányzat	0.774	0.019	40.235	0.000
VI. 8. Iskolafenntartó	0.893	0.016	57.558	0.000
12. Felhasználók				
VI. 5. Szülők	0.899	0.023	38.752	0.000
VI. 9. Diákok	0.742	0.022	33.383	0.000
13. OKM eredményeinek értelmezhetősége				
VII. 1. eredményeiről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők.	0.735	0,029	24.898	0.000
VII. 4. eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák	0.685	0,031	21.921	0.000
VII. 7. adatainak továbbelemzéséhez rendelkeznek a pedagógusok a szükséges tudással.	0.512	0.033	15.310	0.000

Faktorok	Becslés	Std. hiba	Becslés/ Std. hiba	Két-mintás t-próba
14. OKM eredményeinek megbízhatósága				
VII. 2. eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását.	0.787	0.020	39.907	0.000
VII. 5. eredményei megbízható visszajelzést adnak az iskolákban folyó munka minőségéről.	0.764	0.019	39.541	0.000
VII. 6. eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az iskolák számára.	0.762	0.021	36.571	0.000
15. Nemzetközi felmérések visszajelzéseivel kapcsolatos vélekedések				
VII. 8. országjelentései világosak, könnyen értelmezhetők.	0.740	0.015	50.742	0.000
VII. 9. eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a magyar tanulók tudását.	0.878	0.008	109.867	0.000
VII. 10. eredményei alapján ítélik meg az ország oktatási rendszerének eredményességét.	0.707	0.015	48.283	0.000
VII. 11. eredményei segítik az oktatáspolitikát a beavatkozási pontok azonosításában.	0.895	0.071	123.749	0.000
VII. 12. eredményei megbízható visszajelzést adnak az ország iskoláiban folyó munka minőségéről.	0.900	0.007	120.780	0.000
VII. 13. eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak az oktatáspolitikára számára.	0.933	0.009	99.387	0.000

13. melléklet. A kompetenciamérés eredményeiben érdekeltek nyomásgyakorló ereje vélt mértékének összehasonlítása – párost-t próba

	<i>Alsó tagozat</i>		<i>Felső tagozat</i>		<i>Középiskola</i>	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Iskolavezetés – Saját maga	n. s.		n. s.		9,67	0,00
Iskolavezetés – Iskolafenntartó	8,44	0,00	9,19	0,00	16,86	0,00
Saját maga – Iskolafenntartó	6,51	0,00	7,19	0,00	5,51	0,00
Iskolafenntartó – Kollégák	4,46	0,00	7,53	0,00	5,72	0,00
Kollégák – Nyilvánosság	3,37	0,00	2,92	0,00	9,36	0,00
Nyilvánosság – Szülők	3,79	0,00	7,35	0,00	8,59	0,00
Nyilvánosság – Kormányzat	4,29	0,00	2,07	0,04	n. s.	
Nyilvánosság – Diákok	4,70	0,00	8,00	0,00	4,50	0,00
Szülők – Kormányzat	n. s.		-3,71	0,00	-7,25	0,00
Szülők – Diákok	1,77	0,08	2,57	0,01	-3,46	0,00

Megjegyzés: A korrelációk minden esetben szignifikánsak $p < 0,01$